

Das Freizeitverhalten von Grundschulkindern: Ergebnisse des Nürnberger Kinderpanels

Dees, Werner

Veröffentlichungsversion / Published Version
Arbeitspapier / working paper

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
SSG Sozialwissenschaften, USB Köln

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Dees, W. (2008). *Das Freizeitverhalten von Grundschulkindern: Ergebnisse des Nürnberger Kinderpanels*. (Arbeits- und Diskussionspapiere / Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Soziologie und empirische Sozialforschung, insb. Arbeitsmarktsoziologie, 08-02). Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg, Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Institut für Arbeitsmarkt und Sozialökonomik Lehrstuhl für Soziologie und empirische Sozialforschung, insb. Arbeitsmarktsoziologie. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-220313>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Lehrstuhl für Soziologie
Et Empirische Sozialforschung

Das Freizeitverhalten von Grundschulkindern

Ergebnisse des Nürnberger Kinderpanels

Werner Dees

Arbeits- und Diskussionspapiere 2008-2

**Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl für Soziologie und Empirische Sozialforschung**

Arbeits- und Diskussionspapiere

des Lehrstuhls für Soziologie und Empirische Sozialforschung

Dees, Werner:

Das Freizeitverhalten von Grundschulkindern – Ergebnisse des Nürnberger Kinderpanels
Arbeits- und Diskussionspapiere 2008-2

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Lehrstuhl für Soziologie und Empirische Sozialforschung

Findelgasse 7/9
90402 Nürnberg
Postanschrift: Postfach 3931, 90020 Nürnberg

Telefon: 0911/5302-679
Telefax: 0911/5302-660

E-Mail: soziologie@wiso.uni-erlangen.de
<http://www.soziologie.wiso.uni-erlangen.de/>

Lehrstuhlsignet: Eva Lambracht. Gesetzt mit L^AT_EX.

5,- €

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Einleitung | 1 |
| 2 | Aktivitätenspektrum der Kinderfreizeit | 4 |
| 3 | Institutionalisierte Kinderfreizeit | 8 |
| 4 | Mediennutzung im Kinderalltag | 13 |
| 5 | Freizeitpartner und Freunde | 17 |
| 6 | Resümee | 24 |
| | Literaturverzeichnis | 25 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|-----|--|----|
| 2.1 | Freizeitaktivitäten nach dem Geschlecht | 4 |
| 2.2 | Häufigkeit der Freizeitaktivitäten nach dem Geschlecht | 6 |
| 3.1 | Anzahl genutzter formeller Angebote nach dem Geschlecht und Herkunftshintergrund | 8 |
| 3.2 | Zufriedenheit mit organisierten Freizeitangeboten nach dem Geschlecht . . | 10 |
| 3.3 | Besuch von Vereinen und Gruppen nach Bildungsstatus der Familie | 11 |
| 4.1 | Fernsehdauer an Schultagen und an Nichtschultagen (in Prozent) | 14 |
| 4.2 | Fernseh-/Videonutzung an Nichtschultagen nach Bildungsstatus der Familie | 15 |
| 4.3 | Fernseh-/Videokonsum an Schultagen in Abhängigkeit von elterlicher Kontrolle | 16 |
| 5.1 | Spielgefährten in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes | 18 |
| 5.2 | Wunsch nach Freunden in Abhängigkeit vom Herkunftshintergrund des Haushaltes | 19 |
| 5.3 | Allerbeste Freunde in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes | 22 |

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|-----|---|----|
| 3.1 | Nutzung organisierter Angebote | 9 |
| 5.1 | Orte gemeinsamer Unternehmungen nach Geschlecht | 21 |

1 Einleitung

Das Freizeitverhalten von Grundschulkindern wurde, im Gegensatz zu den Freizeitaktivitäten von Jugendlichen, lange Zeit kaum erforscht. Im Zuge neuerer Entwicklungen der Kindheitsforschung, in der Kindheit nicht länger nur als Entwicklungsphase gesehen wird, sondern als eigenständige soziale Kategorie, rückte jedoch auch der Bereich der Kinderfreizeit stärker ins Blickfeld (Fuhs 2000: 203, Zeijl et al. 2001: 379). Da Kinder gerade im Bereich der Freizeit eine relativ große Autonomie besitzen und als eigenständige Akteure handeln¹, bieten sich Untersuchungen dieses Bereichs aus der neueren kindheitssoziologischen Perspektive besonders an (Torrance 1998: 21, Büchner und Fuhs 2001: 5, Fuhs 2005: 165f.). Während in der entwicklungs-bezogenen Perspektive das Erproben verschiedener Rollen und Verhaltensstrategien, sowie das Erwerben sozialer Kompetenzen im Vordergrund steht, richtet die Kindheitssoziologie den Blick stärker auf den Einfluss sich wandelnder Lebensbedingungen auf das Freizeitverhalten (Kränzl-Nagl 1998: 250). Nach Strzoda und Zinnecker (1996: 41) entwickelte sich denn auch „eine Tradition von freizeitbezogenen Kinderbefragungen“ seit Beginn der neunziger Jahre² (vgl. zum Beispiel Ledig 1992, Nagl und Kirchler 1994, Herzberg et al. 1995). Zu den Schwerpunkten der Untersuchungen der Kinderfreizeit beziehungsweise der kinderkulturellen Praxis (Büchner und Fuhs 1993) oder der Kinderkultur (Krappmann 1993, Herzberg 2003: 56ff.; vgl. zur Diskussion dieser Begriffe Joos 2001: 174f.) zählten etwa die Kommerzialisierung und die Mediatisierung des modernen Kinderlebens.

Bevor die empirischen Ergebnisse zum Freizeitverhalten Nürnberger Grundschulkindern dargestellt werden, soll zunächst kurz auf die wichtigsten Thesen und Entwicklungslinien der Erforschung der Kinderfreizeit aus einer kindheitsorientierten Perspektive eingegangen werden. Hingewiesen wird etwa auf die steigende Bedeutung der Freizeitaktivitäten der Schulkinder im Hinblick auf das Erreichen prestigeträchtiger Positionen, da Schulabschlüsse eine geringere Rolle beim Statuserwerb spielen, was sich als so genanntes Bildungsparadox ausdrücken lässt: „Wenn immer mehr Jugendliche höhere Qualifikationen erwerben, ist die höhere Qualifikation keine höhere mehr, sondern Regelqualifikation“ (Fölling-Albers 2000: 120). Dadurch wird der Erwerb von kulturellem und sozialem Kapital außerhalb der Schule immer wichtiger (Zinnecker 1990: 26, Strzoda und Zinnecker 1996: 42, Robson 2003) und es setzt sich ein Verständnis von Freizeit als Phase des Lernens durch, in der Kinder zusätzliche Kompetenzen erwerben und damit ihre „Wettbewerbsposition“ verbessern (Zeijl 2001: 19, Zeijl et al. 2001: 381, Grunert 2005: 17, Stecher 2005: 375). Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „Professionalisierung“ des außerschulischen Lernens. Weitere Entwicklungen, die bei der Beschreibung

¹Die außerschulische Zeit bietet Kindern die Möglichkeit Identitätsentwürfe zu erproben, „eigenen Interessen und Hobbies nachzugehen, zu spielen, musisch-kreative Fähigkeiten auszubilden, Freundschaften zu knüpfen und Gleichaltrige zu treffen“ (Joos 2001: 176).

²Grunert (2005: 18) spricht angesichts der zunehmenden Zahl von Untersuchungen zur außerschulischen Lebenspraxis Heranwachsender von einer Konjunktur des Themas Kindheit und Freizeit.

1 Einleitung

des außerschulischen Kinderlebens immer wieder angeführt werden, sind beispielsweise Tendenzen der Verplanung, Strukturierung, Institutionalisierung, Pädagogisierung oder der Scholarisierung der Kinderfreizeit (Zinnecker 1990: 29, Fölling-Albers 2000). Neben diesen Tendenzen, die sich auf die Verwendung der freien Zeit und die Vielfalt beziehungsweise Art der Freizeitaktivitäten beziehen, wird auch im Bereich der Nutzung des Raumes von einem Wandel ausgegangen. Hier werden vor allem zwei Veränderungen als bedeutsam angesehen. Zum einen verliere der öffentliche Raum (Straße) an Bedeutung und die Kinder verbrächten immer mehr ihrer freien Zeit in privaten (Kinderzimmer) oder halböffentlichen (zum Beispiel Sporthallen) Räumen (These der Verhäuslichung). Daneben wird von einer erhöhten Mobilität der Kinder ausgegangen. Demnach wären Kinder nicht mehr nur in der eigenen Nachbarschaft aktiv, sondern an verschiedenen Orten, die über die Stadt, in der sie leben, verstreut sind (These der Verinselung) (Nissen 1992: 133f., Zeiher und Zeiher 1993, Torrance 1998: 28ff., Fries 2002: 170f., Roppelt 2003: 47). Im Hinblick auf die Veränderungen der Raumnutzung wird auch grundsätzlich von einer Spezialisierung von Lebensräumen gesprochen, die durch eine scharfe Trennung von Spezialorten für Kinder (Spielplätze; Sportanlagen) und Plätzen für Erwachsene, gekennzeichnet ist (Zeiher 1989: 68, Nagl und Kirchler 1994: 295, Zeiher 1995: 119). Gleichzeitig hat sich durch diese Entwicklungen auch die Art und Struktur von Kinderfreundschaften verändert. Während sich Freundschaften früher auf der Basis von Nachbarschaftsgruppen, die in der gleichen Straße spielten, bildeten, sei die Wahl eines Freundes heute eine bewusste Entscheidung aufgrund persönlicher Präferenzen. Als Ursachen für dieses Verschwinden der Nachbarschaftsgruppen werden der starke Zuwachs des Straßenverkehrs und die sinkende Geburtenrate gesehen. Dies hat zur Folge, dass die Schulklasse der wichtigste Ort zum Kennenlernen von Freunden wurde und dass die Freundschaftsgruppen homogener im Hinblick auf das Alter der Kinder wurden. Darüber hinaus wird es für Kinder immer wichtiger, Treffen mit den Freunden im Voraus zu planen, etwa durch Verabredungen in der Schule oder über das Telefon (Torrance 1998: 26f.). Ein Grund für die Notwendigkeit, Aktivitäten mit Freunden planen zu müssen, ist auch darin zu sehen, dass immer mehr Kinder feste Termine haben (zum Beispiel Musikunterricht, Sportverein, etc.), so dass man das Treffen von Freunden nicht dem Zufall überlassen kann, sondern auch die verbleibende Zeit organisieren muss.

Bei all den beschriebenen Entwicklungen ist zu bedenken, dass diese nicht für alle Kinder in gleichem Maße gelten. So ist etwa die Erreichbarkeit institutioneller Infrastruktur abhängig von räumlichen Gegebenheiten und sozialstrukturellen Eigenschaften der Wohnumgebung (Zeiher und Zeiher 1993: 392). Auch die Nutzung von außerschulischen Förder- und Freizeitangeboten ist von den sozialen und ökonomischen Ressourcen der Eltern abhängig. Eine Folge dieser Entwicklung ist, dass ein Teil der Kinder bestimmte Freizeitangebote stärker wahrnehmen, während Kinder aus bildungsferneren und einkommensschwächeren Schichten auf die Schule als Bildungsinstitution angewiesen sind,

1 Einleitung

so dass sich soziale Ungleichheiten reproduzieren oder sogar verschärfen³ (Fölling-Albers 2000: 127, Joos 2001: 179).

Die Betrachtung der Kinderfreizeit in diesem Arbeitspapier bezieht sich zum einen auf ihre Aktivitäten in der außerschulischen Zeit. Dabei kann unterschieden werden zwischen der „freien Zeit“ über die Kinder individuell verfügen (das heißt spontanen Aktivitäten, die sich Kinder selbst ausdenken und ausüben), und der „verwalteten Zeit“, die durch die Teilnahme an institutionellen, von Erwachsenen organisierten, Angeboten gekennzeichnet ist (das heißt Aktivitäten in einem institutionellem Kontext) (Nagl und Kirchner 1994: 333, Torrance 1998: 24, Zeijl et al. 2001: 382). Zum anderen sollen die Freundschaftsbeziehungen der Kinder dargestellt werden. Im Einzelnen sollen dabei u.a. folgende Fragen beantwortet werden:

1. Welche Tätigkeiten üben Kinder im Alter von sieben bis neun Jahren in ihrer Freizeit aus?
2. Von welchen Faktoren hängt das Freizeitverhalten ab?
3. Lassen sich Tendenzen der „Verhäuslichung“, „Verplanung“ oder „Versportung“ feststellen?
4. Wie viele Spielkameraden und Freunde haben die Kinder?
5. Wo lernen sie Freunde kennen, und wie kommen sie zusammen?

Die Datenbasis für die folgenden Analysen bildet die zweite Welle des Nürnberger Kinderpanels (detaillierte Informationen dazu liefern Bacher et al. (1999)⁴), die im Sommer 2002 vom Lehrstuhl für Soziologie der Universität Erlangen-Nürnberg gemeinsam mit dem Gesundheitsamt der Stadt Nürnberg durchgeführt wurde. Im Mittelpunkt der Langzeitstudie steht die Analyse der Lebenssituation und Gesundheit von Kindern in Nürnberg. In der im folgenden ausgewerteten zweiten Welle wurden sowohl die Kinder selbst als auch deren Eltern u.a. zu Freizeitverhalten und Freundeskreis der Kinder befragt. Insgesamt nahmen 348 sieben- bis neunjährige Kinder, die überwiegend die zweite Grundschulklasse besuchten, sowie ihre Eltern an der zweiten Befragungswelle teil (vgl. Dees und Wenzig 2003).

³Grundmann et al. (2003: 40) betonen dabei, dass in allen Milieus außerschulische Bildungsprozesse stattfinden, benachteiligte Milieus jedoch in diesen Lebensbereichen eine qualitativ ganz andere Bildung erfahren und praktizieren.

⁴abrufbar unter http://www.sozioogie.wiso.uni-erlangen.de/publikationen/a-u-d-papiere/a_99-03.pdf

2 Aktivitätenspektrum der Kinderfreizeit

Um die Vielfalt der Kinderaktivitäten in der Freizeit beschreiben zu können, wurden die Kinder danach gefragt, was sie in ihrer Freizeit gerne machen. Zehn Einzelaktivitäten wurden ihnen hierfür vorgegeben.

Die beliebtesten Freizeitbeschäftigungen, die von fast allen Kindern ausgeübt werden, sind Sport treiben / Ballspielen / Skaten / Fangen (96,8 Prozent), Fernsehen / Video schauen (95,0 Prozent), Kassetten / CDs hören (90,1 Prozent), Lesen beziehungsweise Vorlesen lassen (87,2 Prozent) sowie Basteln / Malen / Zeichnen (87,2 Prozent). Dass Sport beziehungsweise bewegungsbezogene Kinderspiele die Hitliste der beliebten Freizeitbeschäftigungen anführt, bestätigt den enormen Stellenwert des Sports für den Kinderalltag. So wird in der Literatur auch immer wieder von einer Tendenz zur Versportung der Kindheit gesprochen (vgl. zum Beispiel [Ledig 1992: 53](#), [Büchner und Fuhs 1993](#), [Hassenberg und Zinnecker 1996: 107](#), [Kränzle-Nagl 1998: 253](#)). Relativ häufig wurden auch noch Computer beziehungsweise Playstation spielen (76,1 Prozent) und mit Bauklötzen spielen (66,2 Prozent) genannt. Diese Freizeitbeschäftigungen sind allerdings bei Jungen deutlich beliebter als bei Mädchen. So spielen 87 Prozent der Jungen gerne mit dem Computer beziehungsweise der Playstation gegenüber 63,6 Prozent der Mädchen. Auch das Spielen mit Bauklötzen ist bei Jungen (77,7 Prozent) weiter verbreitet als bei Mädchen (52,8 Prozent). Mädchen scheinen dagegen eher zu lesen beziehungsweise sich vorlesen zu lassen (91,9 Prozent) als Jungen (83,2 Prozent) und lieber zu Basteln, Malen oder Zeichnen (94,4 Prozent vs. 80,8 Prozent). Besonders deutliche Unterschiede zeigen sich beim Spielen mit Puppen, das 74,4 Prozent der Mädchen, aber nur 8,2 Prozent der Jungen in ihrer Freizeit gerne tun, und beim Spielen eines Instrumentes. 45 Prozent der Mädchen geben an, dies in ihrer Freizeit gerne zu machen, aber nur 29,1 Prozent der Jungen.

TABELLE 2.1: Freizeitaktivitäten nach dem Geschlecht (Mehrfachangaben) in Prozent

| Freizeitaktivitäten | gesamt (n = 348) | Mädchen (n = 162) | Jungen (n = 186) |
|-----------------------------|---------------------|----------------------|---------------------|
| Sport/Ballspielen/Skaten | 96,8 | 96,9 | 96,8 |
| Fernsehen/Video | 95,0 | 93,7 | 96,1 |
| Kassetten/CD hören | 90,1 | 90,7 | 89,6 |
| Lesen/Vorlesen lassen | 87,2 | 91,9 | 83,2 |
| Basteln, Malen, Zeichnen* | 87,2 | 94,4 | 80,8 |
| Computerspiele/Playstation* | 76,1 | 63,6 | 87,0 |
| Bauklötze/Lego spielen* | 66,2 | 52,8 | 77,7 |
| nichts tun, faulenzen | 59,1 | 55,3 | 62,4 |
| mit Puppen spielen* | 39,2 | 74,4 | 8,2 |
| Instrument spielen* | 36,5 | 45,0 | 29,1 |

* $p < .01$

Im DJI-Kinderpanel, bei dem allerdings nur sechs Aktivitäten abgefragt wurden (Spielkonsole, Video/Fernsehen, Sport, Kino/Theater, Musizieren, Ausflüge), sind die beiden Spitzenplätze in der Rangfolge der Freizeitaktivitäten vertauscht, das heißt das Fernsehen liegt auf Platz eins (je 98,3 Prozent der vergleichbaren Alterskohorten, das heißt der jüngeren Kohorte in der zweiten Welle (sechs- bis achtjährige Kinder) beziehungsweise der älteren Kohorte in der ersten Welle (acht- bis neunjährige Kinder)), gefolgt von sportlichen Aktivitäten (90,1 Prozent der Sechs- bis Achtjährigen beziehungsweise 89,0 Prozent der Acht- bis Neunjährigen). Das Schlusslicht bildet dort ebenfalls das Spielen eines Instrumentes, das von 28,5 Prozent der in dieser Studie befragten Sechs- bis Achtjährigen und 43,8 Prozent der Acht- bis Neunjährigen genannt wird (Zerle 2007: 251ff.). Mädchen besitzen somit ein relativ stark ausgeprägtes kulturell-musisches Freizeitprofil. Diese Ergebnisse bestätigen damit andere Befunde (vgl. zum Beispiel Ledig 1992, Nagl und Kirchler 1994, Strzoda und Zinnecker 1996, Krüger und Kötters 2000, Eckhardt et al. 2002, Fries 2002, Suoranta und Lehtimäki 2004), nach denen es nach wie vor deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede im Freizeitverhalten gibt. Allerdings zeigen sich in der untersuchten Altersgruppe keine beziehungsweise geringe Unterschiede im Bereich des Sports, des Fernseh- und des Musikkonsums. Differenzen bezüglich der Herkunft der Kinder lassen sich bei zwei der zehn Freizeitbeschäftigungen feststellen. Demnach scheinen Kinder, deren Eltern nicht in Deutschland geboren wurden, in weit geringerem Ausmaß gerne mit Bauklötzen, Lego oder Playmobil zu spielen als Kinder deutscher beziehungsweise binationaler Herkunft (43,9 Prozent vs. 70,8 Prozent beziehungsweise 82,4 Prozent). Auch das Hören von Kassetten beziehungsweise CDs ist unter Kindern ausländischer Herkunft weniger verbreitet als unter Kindern deutscher und binationaler Herkunft (81,7 Prozent vs. 93,4 Prozent beziehungsweise 91, Prozent).

Bei vier der Beschäftigungen wurden die Kinder, die diese Tätigkeiten angaben, auch danach gefragt, wie oft sie diese ausüben. Hier lassen sich zunächst Unterschiede zwischen den vier Tätigkeiten feststellen. 70 Prozent der Kinder, die gerne Sport treiben und lesen beziehungsweise sich vorlesen lassen, tun dies jeden Tag beziehungsweise mehrmals die Woche. Weniger häufig wird von den Kindern Computer gespielt und gebastelt, gemalt oder gezeichnet. Auch bei der Häufigkeit der Ausübung dieser Aktivitäten sind wiederum geschlechtsspezifische Unterschiede festzustellen. Jungen treiben häufiger Sport und spielen häufiger Computer, während Mädchen häufiger basteln, malen, zeichnen und lesen. Suoranta und Lehtimäki (2004: 18) kommen zu ähnlichen Ergebnissen bei acht- bis zehnjährigen finnischen Kindern. Generell ist auch dort das Lesen noch weiter verbreitet als die Nutzung von Computer oder Spielkonsole. Dabei sind aber Mädchen die eifrigeren Leser (87 Prozent der Mädchen lesen mindestens einmal pro Woche in einem Buch gegenüber 70 Prozent der Jungen), wohingegen 70 Prozent der Jungen mindestens einmal pro Woche den Computer oder die Spielkonsole nutzen, aber lediglich 59 Prozent der Mädchen.

Insgesamt geben fast 90 Prozent der Kinder an, mindestens fünf der vorgegebenen Tätigkeiten in ihrer Freizeit auszuüben. Nur eines der befragten Kinder gibt an, weniger als drei der Aktivitäten gerne zu machen. Im Schnitt geben die Kinder 7,2 Freizeitbeschäftigungen an, wobei sich nach dem Geschlecht und der Herkunft der Kinder leichte Unterschiede feststellen lassen. Während Mädchen durchschnittlich 7,5 der vorgegebenen

2 Aktivitätenspektrum der Kinderfreizeit

TABELLE 2.2: Häufigkeit der Freizeitaktivitäten nach dem Geschlecht (Mehrfachangaben) in Prozent

| Freizeitaktivität | gesamt (n = 348) | | Mädchen (n = 162) | | Jungen (n = 186) | |
|-----------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| | jeden Tag, mehrmals die Woche | einmal die Woche, seltener | jeden Tag, mehrmals die Woche | einmal die Woche, seltener | jeden Tag, mehrmals die Woche | einmal die Woche, seltener |
| Sport, Ballspielen, Skaten | 70,0 | 30,0 | 62,7 | 37,3 | 76,3 | 23,7 |
| Lesen, Vorlesen lassen | 70,4 | 29,6 | 73,8 | 26,2 | 67,1 | 32,9 |
| Basteln, Malen, Zeichnen | 50,8 | 49,2 | 61,6 | 38,4 | 39,7 | 60,3 |
| Computerspiele, Playstation | 43,7 | 56,3 | 33,0 | 67,0 | 50,3 | 49,7 |

Aktivitäten nennen sind es bei den Jungen 7,0. Unterschiede in der Aktivitätsvielfalt zeigen sich auch zwischen Kindern mit deutschem (beide Elternteile beziehungsweise der Elternteil sind in Deutschland geboren) beziehungsweise binationalen Herkunftshintergrund und Kindern ausländischer Herkunft (7,3 beziehungsweise 7,2 vs. 6,9). Der größte Teil der Kinder hat also ein breites Spektrum an Freizeitbeschäftigungen aufzuweisen.

Um zu sehen, ob das Freizeitverhalten der Kinder von den familialen Ressourcen abhängt wurden die Zusammenhänge zwischen soziodemographischen Merkmalen der Eltern und den Aktivitäten der Kinder untersucht. Hier zeigt sich, dass die Aktivitätsvielfalt mit dem Bildungsniveau der Eltern leicht zunimmt. Kinder aus Haushalten mit geringem Bildungsniveau (das heißt höchstens Hauptschulabschluss) geben durchschnittlich sieben Tätigkeiten an. Durchschnittlich 7,6 Tätigkeiten nennen Kinder aus Haushalten mit sehr hohem Bildungsniveau (mindestens ein Elternteil hat ein abgeschlossenes Studium). Mit dem Haushaltseinkommen lässt sich kein eindeutig linearer Zusammenhang feststellen. Keine statistisch signifikanten Unterschiede im Bildungsniveau der Eltern zeigen sich dagegen bei der Ausübung der einzelnen Aktivitäten, allerdings mit einer Ausnahme: dem Spielens eines Instrumentes. Während nur ein Viertel der Kinder aus Haushalten mit geringem Bildungsstatus angeben, in ihrer Freizeit ein Instrument zu spielen, tut dies knapp die Hälfte der Kinder aus Haushalten mit sehr hohem Bildungsstatus. Auch bei der Betrachtung der ökonomischen Ressourcen des Haushalts lassen sich bei der Freizeitbeschäftigung „Instrument spielen“ Zusammenhänge feststellen: von den Mädchen, die in einem Haushalt aufwachsen, der von relativer Armut betroffen ist, spielen ein Drittel ein Instrument, von den nicht von Armut Betroffenen sind es knapp die Hälfte (49,5 Prozent). Für die Jungen ergibt sich ein ähnlicher, aber statistisch nicht signifikanter Armutseffekt. Auch bei [Strzoda und Zinnecker \(1996: 64f.\)](#) und [Nagl und Kirchler \(1994: 335f.\)](#) ergaben sich vor allem Zusammenhänge zwischen künstlerisch-ästhetischen Freizeitbeschäftigungen und familialen Ressourcen, während diese bei den anderen Tätigkeiten weniger relevant waren. Gleichzeitig wird insbesondere das Spielen eines Instruments als Freizeittätigkeit mit Bedeutung für die Bildung eines Kindes betrachtet, wodurch Musik

2 Aktivitätenspektrum der Kinderfreizeit

als ein Bereich kindlichen Freizeitverhaltens gelten kann, in dem die soziale Ungleichheit beim Erwerb kulturellen Kapitals reflektiert wird (Büchner und Fuhs 2001: 167).

3 Institutionalisierte Kinderfreizeit

Die Institutionalisierung der Kinderfreizeit, im Sinne der Nutzung formeller beziehungsweise institutioneller Freizeitangebote, ist eine der Tendenzen, die im Zusammenhang mit der Beschreibung des modernen Kinderlebens immer wieder genannt wird. Im Gegensatz zur informellen Freizeit finden die organisierten Angebote, wie zum Beispiel in Vereinen oder kirchlichen Gruppen, unter der Aufsicht und Leitung Erwachsener statt. Dabei „steht der Sachbezug (das jeweilige Kursthema) im Vordergrund“ und „die Art der sozialen Integration ist [...] frei wählbar beziehungsweise abwählbar“ (Nagl und Kirchner 1994: 339, vgl. auch Kränzl-Nagl 1998: 254). Vereinen kommen somit verschiedene Bedeutungen für das Kinderleben zu: „So sind mit einer Vereinsmitgliedschaft meistens ein oder mehrere feste Termine verbunden, an denen man der jeweiligen Freizeitaktivität nachgeht. Außerdem bilden sich oft Vereinsfreundschaften, so dass die Kinder neben der Schulkasse noch eine weitere feste Bezugsgruppe haben, aus der ihre Freundinnen und Freunde stammen. Zudem ist die (Frei-) Zeit im Verein meist fest organisiert, hat einen geplanten äußeren Rahmen und wird von mehr oder weniger ausgebildeten Trainern oder Betreuern angeleitet“ (Büchner und Koch 2001: 128 – 129). Im Folgenden soll untersucht werden, wie viele Vereine oder Gruppen die Kinder besuchen und wie sie diese bewerten.

Drei Viertel der Kinder geben an, in einem Sportverein, einer kirchlichen Gruppe oder einem anderen Verein zu sein oder Musikunterricht zu haben und sind damit (in der Regel zumindest einmal pro Woche) terminlich gebunden (vgl. Tabelle 3.1). Dabei sind keine geschlechtsspezifischen Unterschiede festzustellen. Auffällig ist lediglich, dass knapp die Hälfte der Jungen Mitglied in einem und ein knappes Viertel Mitglied in zwei Vereinen ist, während bei den Mädchen jeweils etwa ein Drittel Mitglied in einem beziehungsweise zwei Vereinen ist. Deutlichere Zusammenhänge zeigen sich dagegen zwischen der Herkunft der Kinder und der Anzahl der besuchten Vereine und Gruppen. Fast die Hälfte der Kinder ausländischer und ein gutes Drittel der Kinder binationaler Herkunft nutzen kein organisiertes Angebot in ihrer Freizeit. Der Besuch von drei oder mehr der angegebenen Vereine und Gruppen beschränkt sich weitgehend auf Kinder deutscher Herkunft.

TABELLE 3.1: Anzahl genutzter formeller Angebote nach dem Geschlecht und Herkunftshintergrund

| | gesamt | Geschlecht | | Herkunftshintergrund | | |
|----------------------------------|--------|------------|--------|----------------------|---------|------------|
| | | Mädchen | Jungen | ausländisch | deutsch | binational |
| Kinder in keinem Verein | 25,4 | 25,6 | 25,3 | 46,3 | 15,4 | 37,1 |
| Kinder in einem Verein | 41,9 | 36,3 | 46,8 | 35,4 | 46,3 | 37,1 |
| Kinder in zwei Vereinen | 25,7 | 30,6 | 21,5 | 17,1 | 29,0 | 25,7 |
| Kinder in drei und mehr Vereinen | 6,9 | 7,5 | 6,5 | 1,2 | 9,3 | |
| Insgesamt (Anzahl) | 346 | 160 | 186 | 82 | 214 | 35 |

Deutlichere geschlechtsspezifische Unterschiede sind dagegen zu beobachten, wenn man betrachtet, welche Vereine die Kinder besuchen und wie sie diese bewerten (vgl. Abbildung 3.1). Jungen sind häufiger in einem Sportverein als Mädchen (62,9 Prozent vs. 52,2 Prozent), während Mädchen häufiger Musikunterricht haben (35,9 Prozent vs. 24,0 Prozent) und häufiger in einer kirchlichen Gruppe (17,4 Prozent vs. 11,9 Prozent) oder einem anderen Verein (27,0 Prozent vs. 18,3 Prozent) als Jungen sind. Gerade im Bereich des Sports und der Sportvereinsmitgliedschaften hat historisch betrachtet die Partizipation von Mädchen stark zugenommen. Dennoch nutzen Mädchen Angebote aus dem Bereich des Sports nach wie vor weniger stark als Jungen, womit ein genereller Trend der Jugendphase bestätigt wird: „Geschlechtsspezifische Separierungen treten zurück, werden aber nicht gänzlich aufgehoben“ (Brinkhoff/Ferchhoff, 1990 zitiert nach Hasenberg und Zinnecker 1996: 105, vgl. auch Büchner und Fuhs 1993: 492).

Insbesondere Sportvereine werden primär von Kindern deutscher Herkunft genutzt. 70,6 Prozent der Kinder deutscher Herkunft geben an, in einem Sportverein zu sein, gegenüber 39,0 Prozent der Kinder ausländischer und 37,1 Prozent der Kinder binationaler Herkunft. Seltener haben Kinder ausländischer Herkunft auch Musikunterricht als Kinder deutscher beziehungsweise binationaler Herkunft (17,5 Prozent vs. 32,7 Prozent beziehungsweise 32,4 Prozent).

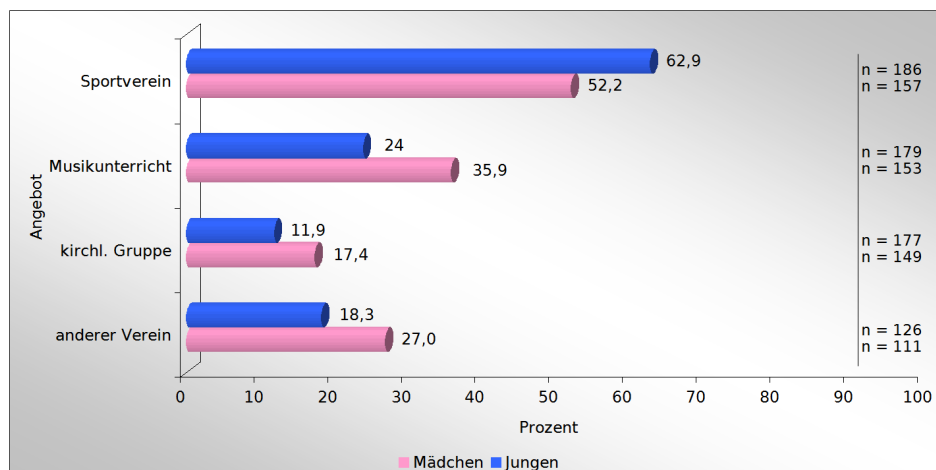


ABBILDUNG 3.1: Nutzung verschiedener organisierter Freizeitangebote nach dem Geschlecht

Der Musikunterricht und die Mitgliedschaft in einer kirchlichen Gruppe scheint den Mädchen dabei auch mehr Spaß zu machen als den Jungen, wobei der Musikunterricht beiden Geschlechtern etwas weniger Spaß zu bereiten scheint als die anderen institutionalisierten Freizeitbeschäftigungen (vgl. Tabelle 3.2).

Bei der Bewertung der organisierten Angebote gibt es, mit Ausnahme des Musikunterrichtes, keine Unterschiede nach der ethnischen Herkunft der Kinder. Den wenigen Kindern ausländischer Herkunft, die Musikunterricht haben, scheint dieser mehr Spaß zu machen als den Kindern deutscher und binationaler Herkunft.

TABELLE 3.2: Zufriedenheit mit organisierten Freizeitangeboten nach dem Geschlecht

| | Mädchen | | | Jungen | | |
|-----------------|----------------|-------------------|-----------------|----------------|-------------------|-----------------|
| | Macht immer | Macht meistens | Macht selten | Macht immer | Macht meistens | Macht selten |
| | Spaß | Spaß | Spaß | Spaß | Spaß | Spaß |
| Sportverein | 62,2 | 31,7 | 6,1 | 67,5 | 29,1 | 3,4 |
| Musikunterricht | 58,2 | 32,7 | 9,1 | 44,2 | 48,8 | 7,0 |
| Kirchl. Gruppen | 80,8 | 11,5 | 7,7 | 57,1 | 28,6 | 14,3 |
| Sonstiges | 70,0 | 30,0 | | 65,2 | 34,8 | |

Die Kinder wurden weiters offen danach gefragt, welche Sportart sie im Verein betreiben, welches Instrument sie spielen oder welcher anderen Vereinsaktivität sie nachgehen. Hier ergab sich ein breites Spektrum an Antworten. Als Sportart weitaus am häufigsten genannt wurde Fußball. Daneben gibt es eine große Vielfalt, die von Schwimmen, Turnen oder Tanzen bis zu Handball und Judo reicht. So genannte moderne Sportarten, wie Tennis, Volleyball oder Basketball, die überwiegend Tugenden wie Selbstbeherrschung, Affektkontrolle und Körperdistanz fördern und damit Kinder über die sportliche Betätigung an diese Werte und Normen der Leistungsgesellschaft heranführen (Ledig 1992: 54, Büchner und Fuhs 1993: 494), scheinen unter Nürnberger Kindern dieser Altersgruppe noch nicht in allzu großem Ausmaß verbreitet zu sein. Als Musikinstrument dominiert bei den befragten Kindern die Flöte. Seltener wurden auch Klavier, Gitarre und Schlagzeug genannt. Bei den sonstigen organisierten Tätigkeiten wurden etwa Theatergruppe, Zeichenkurs oder Englischunterricht genannt. Dies könnte ein Hinweis sein auf die bereits angesprochene Tendenz einer Professionalisierung der Freizeit beziehungsweise auf die Tendenz zu so genannten Freizeitkarrieren in denen versucht wird durch bewusste Freizeitgestaltung kulturelles Kapital zu erwerben.

Wesentlich stärker als die freien Aktivitäten scheint die Nutzung organisierter Angebote von den familialen Ressourcen abhängig zu sein. Kinder aus Familien, die als höchsten Bildungsabschluss keinen beziehungsweise Hauptschulabschluss aufweisen nutzen derartige Angebote in weit geringerem Maße als Kinder aus Familien mit hohem Bildungsstatus (vgl. Tabelle 3.3). Auch für die ökonomischen Ressourcen lässt sich ein solches Muster beobachten. Ein gutes Drittel der Kinder (34,7 Prozent) aus armutsbetroffenen Haushalten nutzt kein organisiertes Angebot. Von Kindern, die in nicht von Armut betroffenen Haushalten aufwachsen, macht dagegen lediglich ein Fünftel (21,6 Prozent) keinen Gebrauch von solchen Angeboten. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen mit den Daten des DJI-Kinderpanels sowohl Betz (2006: 62), derzufolge lediglich knapp ein Viertel der Kinder aus dem Milieu mit der geringsten Kapitalausstattung, aber über vier Fünftel der Kinder aus dem Milieu mit der umfangreichsten Kapitalausstattung Vereinsmitglieder sind, als auch Traub (2005: 53): „Armutsbetroffene Kinder sind deutlich seltener im Verein [...]: Nicht einmal jeder zweite Junge aus einer armen Familie besucht einen Verein, im Vergleich zu 70 Prozent der nicht armutsbetroffenen Jungen. Mädchen aus armen Familien gehen sogar nur halb so häufig in einen Verein wie nicht-arme Mädchen.“ Differenziert nach den verschiedenen abgefragten Vereinen und

Gruppen zeigt sich, dass insbesondere die Nutzung des Musikunterrichtes sowohl vom Bildungsstatus als auch der ökonomischen Lage der Familie abhängt (vgl. auch Herzberg 2003: 68). So geben nur 16,3 Prozent der Kinder aus Haushalten mit geringem Bildungsstatus an Musikunterricht zu haben, gegenüber 46,0 Prozent der Kinder aus Haushalten mit sehr hohem Bildungsstatus. Deutlich seltener haben auch Kinder aus armen Familien Musikunterricht als nicht armutsbetroffene Kinder (18,6 Prozent vs. 33,2 Prozent). Der Besuch eines Sportvereins hängt ebenfalls statistisch signifikant mit den finanziellen Ressourcen der Familie zusammen (45,3 Prozent der armutsbetroffenen Kinder sind in einem Sportverein im Gegensatz zu 62,7 Prozent der Kinder aus nicht-armen Familien), sowie tendenziell, aber nicht signifikant auch mit dem Bildungsstatus des Haushalts.

TABELLE 3.3: Besuch von Vereinen und Gruppen nach Bildungsstatus der Familie

| Anzahl besuchter Angebote | kein Abschluss / Hauptschule | Realschule | (Fach-) Abitur | Studium | gesamt |
|---------------------------|------------------------------|------------|----------------|---------|--------|
| keine | 34,5 | 29,4 | 25,5 | 10,9 | 24,6 |
| 1 | 44,8 | 44,1 | 41,2 | 38,6 | 42,2 |
| 2 und mehr | 20,7 | 26,5 | 33,3 | 50,5 | 33,1 |
| Insgesamt (Anzahl) | 87 | 102 | 51 | 101 | 341 |

Da angenommen werden kann, dass Kinder durch die Nutzung solcher Angebote, neben dem eigentlichen Erlernen einer Sportart oder eines Instruments, aufgrund eines „heimlichen Lehrplans“, auch Kompetenzen beziehungsweise so genannte Schlüsselqualifikationen, wie z.B. Zeitmanagement oder Team- und Konfliktlösungsfähigkeiten¹, erwerben, die ebenfalls für schulisches Lernen von Bedeutung sind², führen die beschriebenen Unterschiede in der Teilnahme an institutionalisierten Aktivitäten auch wiederum zu sozialen Ungleichheiten in der Aneignung kulturellen und sozialen Kapitals, und zwar bereits im Grundschulalter (Büchner und Fuhs 2001: 168f., Büchner und Koch 2001: 130). Insgesamt vertieft dies bestehende familienabhängige Differenzen in der Sozialisation und führt „zu einer Privatisierung wichtiger Bestandteile des Lernens im Kindes- und Jugendalter“ (Büchner und Koch 2001: 134), von der nur ein Teil der Kinder profitiert, nämlich die Heranwachsenden aus gehobenen sozialen Milieus, in denen eine stärkere Vereinseinbindung und Bildungsorientierung dominiert³ (Krüger und Kötters 2000: 113,

¹Zeijl (2001: 21) weist in diesem Zusammenhang allerdings darauf hin, dass noch nicht näher spezifiziert und definiert wurde, was unter Kompetenzen, wie beispielsweise den sog. social skills, eigentlich zu verstehen sei.

²Eine derartige Wirkung nehmen etwa Büchner und Koch (2001: 134) an, wenn sie „von einer erheblichen Sozialisationswirkung und Bildungsrelevanz solcher leistungs- oder wettbewerbsbezogenen Nachmittags- und Wochenenderfahrungen der Kinder aus[gehen]“.

³Dass gerade das hochkulturelle Kapital in starkem Maße intergenerational weitergegeben wird, zeigen auch Rössel und Beckert-Zieglschmid (2002: 508) in ihren Analysen: „Lediglich die Hochkulturorientierung wird sehr stark von den Eltern an die Kinder weitervererbt, während das für die anderen Formen von kulturellem Kapital nicht im gleichen Maße gilt.“ Sie finden letztlich zusammenfassend „entgegen allen Thesen von der Pluralisierung der Lebensstile und deren Distinktionsverlust in modernen Gesellschaften weiterhin eine herausgehobene Bedeutung des hochkulturellen Kapitals sowohl

Betz 2006: 63). Somit findet in der außerschulischen kindlichen Lebenswelt eine „‘versteckte’ Reproduktion sozialer Ungleichheit“ (Joos 2001: 178) statt.

hinsichtlich seiner sozialstrukturellen Verortung wie auch hinsichtlich seines Einflusses auf die Schuwahl.“ (ebenda: 510)

4 Mediennutzung im Kinderalltag

Die Diskussion über den Medienkonsum von Kindern wird primär aus kulturkritischer Perspektive geführt. Hingewiesen wird dabei etwa auf eine Sprachverarmung oder auf einen Mangel an sozialer Sensibilität und Konzentrationsfähigkeit, zu dem der Umgang mit den Medien führen soll (Gornik 1999: 211). In diesem Kapitel soll es allerdings weniger um mögliche negative oder positive Auswirkungen des Medienkonsums gehen, sondern eher um die Rolle, die die Nutzung von Medien in der freien Zeit der Kinder spielt. Im Nürnberger Kinderpanel wurden die Kinder hierzu zum einen gefragt wie oft, mit wem und welche Spiele sie am Computer beziehungsweise an der Playstation spielen, und zum anderen wie lange sie an Werktagen und Wochenenden fern sehen, was sie sich ansehen und mit wem sie dies tun.

Es wurde bereits deutlich, dass Fernsehen und Video sehen, Kassetten beziehungsweise CDs hören und Computerspiele und Playstation spielen zu den Freizeitbeschäftigungen gehören, die fast alle beziehungsweise ein großer Teil der befragten Kinder gerne tun. Betrachtet man die Nutzung von Fernsehen und Video der sieben- bis neunjährigen Kinder näher, zeigt sich, dass sie nach eigenen Angaben im Schnitt 55 Minuten am Tag schauen, wenn sie Schule haben (Median=45 Minuten), und 89 Minuten, wenn sie keine Schule haben (Median=75 Minuten). Zieht man stattdessen die Angaben der Eltern zum TV-Konsum ihrer Kinder heran, zeigen sich nur sehr geringe Abweichungen. Die durchschnittliche Nutzungsdauer liegt nach diesen Angaben bei 54 Minuten an Schultagen und 93 Minuten an Nichtschultagen. Andererseits zeigt eine Analyse der Übereinstimmung der Eltern- und Kinderangaben lediglich eine Korrelation von $r = 0,456$ für Schultage und $r = 0,413$ für Nichtschultage¹. Bei 31,9 Prozent der Fälle sind die Angaben zum Fernsehkonsum an Schultagen identisch und bei 43,6 Prozent liegen sie im benachbarten Intervall. Das heißt, dass bei drei Vierteln der Fälle eine sehr gute Übereinstimmung vorliegt. Dass die Kinder einen, mehr als eine Kategorie, längeren Fernsehkonsum angeben als die Eltern, kommt in 12,6 Prozent der Fälle vor. Umgekehrt liegen die Elternangaben bei 12,0 Prozent der Fälle mehr als eine Kategorie höher als die der Kinder. Für Tage, an denen die Kinder keine Schule haben, ist jedoch die Übereinstimmung noch geringer. Die Angaben sind hier für 30,4 Prozent der Fälle identisch und für weitere 30,3 Prozent liegen sie im benachbarten Intervall. Bei 17,5 Prozent der Fälle geben die Kinder eine längere Verweildauer vor dem Fernseher an als die Eltern, während bei 21,8 Prozent der Fälle die Eltern eine längere Fernsehdauer als die Kinder angeben. 5,3 Prozent der Kinder geben an, an Schultagen gar nicht fernzusehen. Bis zu einer halben Stunde sehen 31,6 Prozent der Kinder fern und weitere 29,8 Prozent zwischen einer halben und einer

¹Der Korrelationskoeffizient nach Pearson (r) gibt den Zusammenhang zweier Merkmale (hier: Die Angaben der Eltern und der Kinder) an. Er schwankt zwischen -1 und $+1$, wobei ein negativer Wert einen negativen (je *kleiner* X , desto *größer* Y), und ein positiver Wert einen positiven Zusammenhang (je *größer* X , desto *größer* Y) beschreibt. In den vorliegenden Fällen handelt es sich also um mittelstarke positive Zusammenhänge.

Stunde pro Tag. 24 Prozent schauen täglich zwischen einer und zwei Stunden fern, 6,1 Prozent zwischen zwei und drei und 3,2 Prozent mehr als drei Stunden. An Tagen, an denen die Kinder keine Schule haben ist dagegen ein deutlich höherer Fernseh- beziehungsweise Videokonsum festzustellen. 15,8 Prozent der Kinder sehen an solchen Tagen mehr als drei Stunden täglich fern und 9,6 Prozent zwischen zwei und drei Stunden. Gar nicht fernsehen an diesen Tagen nur noch 2,7 Prozent und weniger als eine halbe Stunde 18,2 Prozent. 20,6 Prozent der Kinder verbringen zwischen einer halben und einer Stunde und 33,1 Prozent zwischen einer und zwei Stunden vor dem Fernseher (vgl. Tabelle 4.1). Einen höheren Fernsehkonsum an Nichtschultagen als an Schultagen geben 60,5 Prozent der Kinder an. 30,2 Prozent geben an, an beiden Arten von Tagen gleich lange Fernsehen zu schauen und 9,3 Prozent geben für Nichtschultage eine kürzere Fernsehdauer an als für Schultage.

TABELLE 4.1: Fernsehdauer an Schultagen und an Nichtschultagen (in Prozent)

| | Schultag | Nichtschultage |
|---|----------|----------------|
| gar nicht | 5,3 | 2,7 |
| weniger als eine halbe Stunde pro Tag | 31,6 | 18,2 |
| mehr als eine halbe Stunde, aber unter einer Stunde | 29,8 | 20,6 |
| zwischen einer und 2 Stunden pro Tag | 24,0 | 33,1 |
| 2 Stunden bis weniger als 3 Stunden pro Tag | 6,1 | 9,6 |
| mehr als 3 Stunden pro Tag | 3,2 | 15,8 |
| Insgesamt (Anzahl) | 342 | 335 |

Fasst man die Fernschnutzung in die drei Gruppen gering (gar nicht beziehungsweise weniger als eine halbe Stunde pro Tag), mittel (zwischen einer halben und zwei Stunden pro Tag) und viel (mehr als zwei Stunden pro Tag) zusammen, zeigen sich, zumindest an Schultagen, in Abhängigkeit vom Geschlecht deutliche Unterschiede. 46,2 Prozent der Mädchen schauen gar nicht beziehungsweise weniger als eine halbe Stunde an Schultagen fern, während es von den Jungen nur 28,8 Prozent sind. Im Schnitt sehen die Jungen an Schultagen 60 Minuten und an Nichtschultagen 96 Minuten fern. Die Mädchen sitzen dagegen durchschnittlich 49 Minuten an Schultagen und 81 Minuten an Nichtschultagen vor dem Fernseher. Im LBS-Kinderbarometer, in dem neun- bis 14-jährige Kinder untersucht wurden, ergaben sich dagegen keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Hinblick auf die Sehdauer (Eirich 2002: 195). Wie in der Studie zum außerschulischen Alltag acht- bis elfjähriger Kinder im Nürnberger Bleiweißviertel (Roppelt 2003), zeigt sich aber auch im Kinderpanel, dass ausländische Kinder mit durchschnittlich 80 Minuten an Schultagen und 107 Minuten an Nichtschultagen mehr Zeit vor dem Fernseher verbringen als Kinder deutscher (47 Minuten an Schultagen; 82 Minuten an Nichtschultagen) und binationaler Herkunft (50 Minuten an Schultagen; 90 Minuten an Nichtschultagen).

Der Bildungsstatus und das Einkommen der Familie scheinen vor allem einen Einfluss auf den Fernsehkonsum an Nichtschultagen wie zum Beispiel Wochenenden zu haben, weniger auf die Fernsehdauer an Schultagen. Zwischen dem Fernsehkonsum an Schultagen und der Bildung der Eltern finden sich keine statistisch signifikanten Zusammenhänge, wohl aber für den Fernsehkonsum an Wochenenden (vgl. Tabelle 4.2). Das gilt ebenso

für die finanzielle Situation der Familie. Von den armutsbetroffenen Kindern haben 41,9 Prozent an Nichtschultagen einen hohen Fernsehkonsum (mehr als zwei Stunden pro Tag), von den nicht Armutsbetroffenen hingegen lediglich 21,1 Prozent.

TABELLE 4.2: Fernseh-/Videonutzung an Nichtschultagen nach Bildungsstatus der Familie

| Fernseh-/ Videokonsum | kein Abschluss/ Hauptschule | Realschule | (Fach-)Abitur | Studium |
|--------------------------|--------------------------------|------------|---------------|---------|
| gering | 14,3 | 22,2 | 24,0 | 23,7 |
| mittel | 46,4 | 49,5 | 50,0 | 67,0 |
| viel | 39,3 | 28,3 | 26,0 | 9,3 |
| Insgesamt (Anzahl) | 84 | 99 | 50 | 97 |

Familienstrukturelle Variablen, wie die Anzahl der Geschwister oder das Aufwachsen in einer Einelternerfamilie haben ebenso wenig einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Dauer des Fernsehkonsums wie Merkmale der Wohnumgebung (zum Beispiel wenig Möglichkeiten zum Radfahren/Skaten oder eine Straße mit sehr viel Verkehr). Allerdings ist ein deutlicher Zusammenhang mit Merkmalen der Wohnung selbst zu erkennen. So zählen 19,4 Prozent der Kinder, die in einem Haus mit fünf oder mehr Stockwerken wohnen, zu den Vielsehern gegenüber 3,6 Prozent der Kinder, die in einem Ein-/Zweifamilien- oder Reihenhauses wohnen. An Nichtschultagen geben sogar 51,4 Prozent der Kinder aus fünf- oder mehrstöckigen Häusern an, länger als zwei Stunden fernzusehen, während dies von den Kindern aus Ein-/Zweifamilienhäusern nur 12,6 Prozent tun.

Im folgenden sollen noch zwei Aspekte des Fernsehkonsums näher untersucht werden: Zum einen die Frage, ob Vielseher ein anderes Freizeitprofil aufweisen als Wenigseher, und zum anderen der Zusammenhang von elterlicher Kontrolle und Fernsehkonsum. Zur ersten Frage zeigt sich, dass sich zwischen der Anzahl der freien Aktivitäten der Kinder und der Fernsehnutzung keine Zusammenhänge feststellen lassen. Das heißt, dass ausgeprägter Fernsehkonsum nicht mit einem besonders engen oder besonders breiten Aktivitätenspektrum einhergeht, wie es teilweise vermutet wird (Ledig 1992: 52). Andererseits scheinen aber Kinder, die institutionalisierte Freizeitangebote nicht nutzen, intensivere Fernsehkonsumenten zu sein. Insbesondere an schulfreien Tagen geben 44,8 Prozent der Kinder, die kein organisiertes Angebot (wie Sportvereine, kirchliche Gruppen) nutzen, an, mehr als zwei Stunden vor dem Fernseher zu verbringen. Von den Kindern, die zwei oder mehr dieser Angebote nutzen, sind es lediglich 11,2 Prozent, die an diesen Tagen länger als zwei Stunden fernsehen. Auch bei der Ausübung einzelner Freizeittätigkeiten zeigen sich Zusammenhänge zur Fernsehdauer an schulfreien Tagen. So sind Kinder, die angeben, in ihrer Freizeit ein Instrument zu spielen, unterproportional unter den Vielsehern vertreten, Kinder, die gerne Computerspiele oder Playstation spielen, dagegen überproportional.

Welche Rolle spielt elterliche Kontrolle für den Fernsehkonsum der Kinder? Zunächst ist festzustellen, dass 68,7 Prozent beziehungsweise 72,2 Prozent der Kinder angeben, dass ihre Eltern darauf achten, wie lange beziehungsweise was sie fernsehen. Interessant ist hierbei insbesondere der Vergleich mit den Elternangaben. Denn im Gegensatz zu den

Kinderangaben sagen nahezu alle Eltern, dass sie darauf achten, wie lange ihr Kind fern sieht (95,1 Prozent der Eltern geben dies an) und, was sich ihr Kind anschaut (97,1 Prozent). Diese Diskrepanz findet sich auch in der Studie von **Suoranta und Lehtimäki (2004)** zum Freizeitverhalten finnischer Kinder, allerdings noch deutlich ausgeprägter. Dort haben nur 19 Prozent der Kinder angegeben, dass ihre Eltern ihren Fernsehkonsum regulieren, sodass die Autorinnen schließen: „It would seem that today, TV-watching constitutes a realm of freedom for children“ (ebenda: 45). Die in vertieften Interviews befragten Eltern betonen dagegen ohne Ausnahme die Bedeutung des Setzens von Grenzen in diesem Bereich. Sie erklären sich diesen Widerspruch dadurch, dass den Kontrollmaßnahmen unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden: „Parents talk about them as self-evident ingredients of parenting, and children may not interpret bedtime rules or other related norms as ways of limiting their TV-watching“ (ebenda: 50f.).

TABELLE 4.3: Fernseh-/Videokonsum an Schultagen in Abhängigkeit von elterlicher Kontrolle

| Fernseh-/ Videokonsum | Achten Deine Eltern darauf, wie lange du fern siehst? | | Achten Deine Eltern darauf, was Du im Fernsehen schaust? | |
|--------------------------|--|------|---|------|
| | ja | nein | ja | nein |
| gering | 41,4 | 25,2 | 37,4 | 33,0 |
| mittel | 53,0 | 56,3 | 56,0 | 50,0 |
| viel | 5,6 | 18,4 | 6,6 | 17,0 |
| Insgesamt (Anzahl) | 232 | 103 | 243 | 94 |

Wie Tabelle 4.3 zeigt, ist der Anteil der Vielseher geringer, wenn Eltern die Fernsehnutzung ihrer Kinder kontrollieren als wenn dies nicht der Fall ist. Ebenfalls den Erwartungen entsprechend sehen Kinder, mit denen sich nachmittags niemand beschäftigt, an Schultagen länger fern. Und wenn die Eltern nach den Aussagen der Kinder ihren Fernsehkonsum kontrollieren, ist nicht nur der Anteil der Vielseher geringer, sondern stimmen auch die Angaben zur Fernsehdauer zwischen Kindern und Eltern eher überein. Mit dem Ausüben von Kontrolle hinsichtlich des zeitlichen Umfangs des Fernsehkonsums kann erwartungsgemäß auch die kindliche Fernsehdauer besser eingeschätzt werden. So stimmen bei 79,3 Prozent der befragten Kinder und Eltern die Angaben zur Fernsehdauer an Schultagen genau überein beziehungsweise liegen im benachbarten Intervall, wenn die Eltern darauf achten, wie lange das Kind fernsieht. Im Gegensatz dazu liegt die relative Übereinstimmung bei fehlender Kontrolle nur bei 65,4 Prozent. An Nichtschultagen liegt eine weitgehende Übereinstimmung bei 65,4 Prozent der Eltern und Kinder vor, wenn die Eltern Kontrolle ausüben, und bei 46,5 Prozent, wenn sie dies gemäß den Angaben der Kinder nicht tun.

5 Freizeitpartner und Freunde

Besondere Bedeutung für die freie Zeit der Kinder besitzt das Zusammensein mit anderen Kindern. „Denn Freunde, ob nun in Gruppen oder als allerbesten Freund, stellen eine wichtige Funktion im sozialen Kontext der Kinder dar: ein Übungsfeld, auf dem Regelverhalten, Gruppenloyalität und soziale Verhaltensweisen erprobt und gelernt werden wie auch persönliche Identität und Selbständigkeit“ (Nagl und Kirchler 1994: 298). So werden Freundschaften auch eine ganze Reihe positiver Effekte für die kindliche Entwicklung zugeschrieben, wie beispielsweise die Förderung von Empathiefähigkeit oder kognitiver Kompetenzen (Preuss-Lausitz 1999: 164). Zu einer veränderten Funktion bzw. zunehmenden Bedeutung der Gleichaltrigengruppe als Sozialisationsinstanz haben dabei auch die sinkenden Geschwisterzahlen beigetragen (Preuss-Lausitz 1999: 165, Krüger und Kötters 2000: 111, Büchner und Fuhs 2001: 140). Dieser Rückgang relativer Kinderzahlen in Familien und Wohngebieten hat wiederum dazu geführt, dass die Schule neben der traditionellen Qualifikationsfunktion zunehmend die Funktion der Bereitstellung von Peer-Gruppen übernimmt (Pekrun und Helmke 1993: 568, vgl. auch Roppelt 2003: 166). Hier stellt sich nun unter anderem die Frage, ob die eingangs beschriebenen Tendenzen der modernen Kindheit, wie beispielsweise die so genannte Terminkindheit, dieses „soziale Übungsfeld“ (Herzberg 1992: 79) der Beziehungen zwischen Kindern beeinflussen. Das Untersuchungsinteresse richtet sich nun also darauf, wie die sozialen Kontakte unter Nürnberger Kindern aussehen. Dabei sollen unter anderem folgende Fragen beantwortet werden: Wie viele Spielkameraden und Freunde haben die Kinder? Wo haben sie sie kennen gelernt, wie verabreden sie sich und was unternehmen sie gemeinsam?

Die Frage, ob sie Kinder kennen, mit denen sie nach der Schule etwas unternehmen können, bejahen 94,2 Prozent der befragten Kinder¹. Von jenen 5,8 Prozent der Kinder, die angeben, keine Spielkameraden zu haben, hat allerdings der größte Teil (68,4 Prozent) Geschwister und nur drei dieser Kinder haben weder Geschwister, noch besuchen sie ein institutionalisiertes Angebot, wie einen Sportverein oder eine kirchliche Gruppe. Im Schnitt kennen die befragten Kinder 5,5 Kinder ($s=4,9$; Median=4), mit denen sie nach der Schule etwas unternehmen können, wobei die Jungen angeben 6,1, SpielkameradInnen ($s=5,4$; Median=4) zu haben und die Mädchen 4,8 SpielkameradInnen ($s=4,2$; Median=4). Differenziert man weiter nach dem Geschlecht der SpielkameradInnen zeigt sich, dass diese vorwiegend gleichgeschlechtlich sind. Knapp zwei Drittel der Jungen (64,9 Prozent) haben unter ihren Spielgefährten keine Mädchen und für Mädchen ergibt sich ein ähnliches Bild, wonach 62,8 Prozent von ihnen angeben, keine Jungen als Spielkameraden zu haben (Tabelle 5.1). Die Geschlechtszusammensetzung der Spielkameradennetze Acht- bis Neunjähriger im DJI-Kinderpanel ist der hier gefundenen weitgehend ähnlich.

¹ Herzberg et al. (1995: 89) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Antworten auf die allgemeine Frage nach Spielgefährten noch nichts über die Häufigkeit und Intensität der Kontakte aussagt.

Nur gleichgeschlechtliche Spielpartner sind dort etwas häufiger zu finden (bei 73 Prozent der Jungen und 68 Prozent der Mädchen), aber auch nur gegengeschlechtliche Spielkameraden kommen andererseits ebenfalls häufiger vor (bei jeweils 5 Prozent der Jungen und Mädchen) (Traub 2005: 34).

TABELLE 5.1: Spielgefährten in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes (in Prozent)

| Spielpartner | Junge | Mädchen |
|------------------------|-------|---------|
| nur Jungen | 64,9 | 3,4 |
| gemischtgeschlechtlich | 33,3 | 33,8 |
| nur Mädchen | 1,7 | 62,8 |
| Insgesamt (Anzahl) | 174 | 148 |

Im Schnitt unternehmen Jungen mit 4,9 Jungen ($s=3,7$; Median=4) und 1,2 Mädchen ($s=2,2$; Median=0) etwas nach der Schule, während Mädchen durchschnittlich 4,0 Mädchen ($s=3,2$; Median=3) und 0,8 Jungen ($s=1,6$; Median=0) als Spielpartner angeben. Zu einem tendenziell ähnlichen Ergebnis kommen Nagl und Kirchner (1994: 300) bei Zehnjährigen mit Daten des Österreichischen Kindersurveys, wobei bei ihnen die durchschnittliche Anzahl der FreundInnen² etwas höher liegt. Dies dürfte auf das höhere Alter der dort untersuchten Kinder zurückzuführen sein. Etwas niedriger liegt dagegen die durchschnittliche Anzahl der Freunde in der Studie „Was tun Kinder am Nachmittag“ des Deutschen Jugendinstitutes, wobei dort jedoch nur maximal fünf Kinder angegeben werden konnten (Herzberg 1992: 104). Das aktuelle DJI-Kinderpanel liefert wiederum ebenfalls sehr ähnliche Ergebnisse. Dort gaben die Acht- bis Neunjährigen in der ersten Welle im Schnitt 5,7 Kinder an, mit denen sie öfters etwas unternehmen und durchschnittlich 3,7 Kinder bezeichneten sie als gute Freunde (Traub 2005: 25f.). Die Neun- bis Elfjährigen in der zweiten Welle nennen im Schnitt sechs Spielkameraden, wovon sie vier als gute Freunde einstufen (Zerle 2007: 255).

Betrachtet man neben dem Geschlecht den Herkunftshintergrund der Spielkameraden, zeigt sich, dass 70,6 Prozent der befragten Kinder angeben, dass die Eltern ihrer Spielpartner unter anderem aus Deutschland kommen. Knapp die Hälfte (44,3 Prozent) gibt an, dass sie auch Freunde haben, deren Eltern aus anderen Ländern als Deutschland kommen, und ein Fünftel (20,8 Prozent) kennt die Herkunft zumindest eines Teils der Eltern ihrer Spielkameraden nicht. In Abhängigkeit von der eigenen Herkunft der Kinder ergibt sich ein differenzierteres Bild. Drei Viertel der Kinder, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden, geben als Herkunftsland der Eltern ihrer Freunde andere Länder als Deutschland an und knapp die Hälfte (48,7 Prozent) Deutschland. Bei den Kindern deutscher Herkunft sind es dagegen 77,8 Prozent, die sagen, die Eltern ihrer Freunde

²Die Kinder wurden ebenfalls danach gefragt, ob ihre Spielkameraden auch ihre Freunde sind. 73,0 Prozent gaben an, dass dies für alle Spielpartner gelte und bei weiteren 23,6 Prozent trifft dies auf die meisten zu. Nur 10 Kinder sagen die wenigsten seien auch ihre Freunde und nur eines der befragten Kinder bezeichnet keinen seiner Spielkameraden als Freund. Daher wird im folgenden teilweise auch der Begriff Freunde statt Spielkameraden verwendet. Welche Art von Beziehung hinter der Selbstdefinition als Freund steht, ist dabei jedoch offen (vgl. auch Seiffge-Krenke und von Salisch 1996: 83).

kommen auch aus Deutschland und 32,5 Prozent haben auch Kinder ausländischer Herkunft als Spielkameraden. Dies heißt, dass Kinder deutscher Herkunft tendenziell eher mit anderen Kindern deutscher Herkunft und Kinder nichtdeutscher Herkunft eher mit Kindern nichtdeutscher Herkunft spielen, dass es aber auch eine Vielzahl von Kindern gibt, die nicht nur Freunde aus der eigenen ethnischen Gruppe haben. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass ausländische Kinder deutlich häufiger einen Wunsch nach mehr Spielkameraden oder guten Freunden äußern als deutsche (59,0 Prozent vs. 37,9 Prozent) und zwar insbesondere den nach mehr wirklich guten Freunden (32,5 Prozent vs. 19,9 Prozent)³ (Tabelle 5.2). Zwischen der Größe des eigenen Freundeskreises und dem Wunsch nach mehr Freunden lässt sich dagegen keinerlei Zusammenhang erkennen, das heißt sowohl Kinder mit wenigen Spielpartnern wie auch Kinder mit einem großen Freundeskreis äußern etwa gleich häufig einen Wunsch nach mehr Freunden. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen von Herzberg et al. (1995: 103) zu den Kontaktwünschen von Schulkindern in den neuen Bundesländern. Auch Mädchen und Jungen sowie Einzel- und Geschwisterkinder unterscheiden sich in ihrem Wunsch nach mehr Freunden nicht statistisch signifikant. Im DJI-Kinderpanel äußerten 37 Prozent der acht- bis neunjährigen Kinder einen Wunsch nach mehr Spielkameraden, wobei Kinder ohne einen guten Freund diesen Wunsch doppelt so häufig äußerten wie Kinder, die mindestens einen guten Freund haben. Wichtig für die Zufriedenheit mit der Größe des Peer-Netzwerkes ist demnach das Vorhandensein mindestens einer engen Beziehung (Traub 2005: 28f.). Dort unterscheiden sich im Gegensatz zum Nürnberger Kinderpanel allerdings auch Mädchen und Jungen in ihrem Wunsch nach mehr Spielkontakten. Während sich nur 30 Prozent der Mädchen mehr Kinder zum Spielen wünschen, sind es 43 Prozent der Jungen (ebd.: 32).

TABELLE 5.2: Wunsch nach Freunden in Abhängigkeit vom Herkunftshintergrund des Haushaltes (Spaltenprozente)

| | Herkunftshintergrund des Haushalts | | | |
|--|------------------------------------|---------|-------------|------------|
| | gesamt | deutsch | ausländisch | binational |
| Würdest Du Dir mehr Freunde wünschen? | | | | |
| ja, mehr Spielkameraden und mehr wirklich gute Freunde | 16,8 | 12,8 | 22,9 | 26,5 |
| ja, mehr wirklich gute Freunde | 22,6 | 19,9 | 32,5 | 14,7 |
| ja, mehr Spielkameraden | 5,2 | 5,2 | 3,6 | 8,8 |
| nein, ich habe genug Freunde | 53,7 | 60,7 | 38,6 | 47,1 |
| nein, ich brauche keine Freunde | 1,8 | 1,4 | 2,4 | 2,9 |
| Insgesamt (Anzahl) | 328 | 211 | 83 | 34 |

Vergleicht man die Angaben zur Größe des Freundeskreises mit denen des befragten Elternteils (dies war in 88,4 Prozent der Fälle die Mutter) so zeigt sich hier, ähnlich wie in anderen Studien (vgl. zum Beispiel die Hinweise bei Gödde et al. 1996: 101), eine Überschätzung der Größe kindlicher Netzwerke durch die Mütter. Nur in 11,0 Prozent der

³Traub (2005: 42) findet mit den Daten des DJI-Kinderpanel, dass der Anteil an Kindern ohne guten Freund bei Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund doppelt so hoch ist wie bei Kindern ohne Migrationshintergrund.

Fälle, zu denen Angaben hierzu sowohl vom Kind als auch von einem Elternteil vorliegen, stimmen diese genau überein, während 64,0 Prozent der Elternteile mehr Kinder zum Freundeskreis zählen als die befragten Kinder selbst. Man kann aber wohl mit **Gödde et al. (1996: 102)** davon ausgehen, „daß vor allem in Bezug auf Peer-Beziehungen die Kinder selbst am besten Auskunft geben können über Personen, die für sie von subjektiver Bedeutung sind“, auch wenn ihre Untersuchung zeigt, dass ein kleiner Teil der Kinder nicht über tatsächlich vorhandene Peers berichtet, sondern aufgrund von Wunschdenken oder sozialen Beliebtheitsnormen den Freundeskreis überschätzt.

An welchen Orten haben die befragten Nürnberger GrundschülerInnen nun ihre FreundInnen kennen gelernt? Ganz überwiegend wurde hier die Schule als Ort des Kennenlernens genannt. Über drei Viertel der Kinder (78,4 Prozent) geben an, ihre SpielkameradInnen in der Schule kennen gelernt zu haben. Damit wird die Rolle der Schule als „Schnittstelle moderner Kinderfreundschaften“, die „zum Dreh- und Angelpunkt sozialer Interaktionen und der Aushandlung sozialer Regeln geworden [ist]“ (**Preuss-Lausitz 1999: 167**), deutlich. Weiterhin von Bedeutung als Orte des Kennenlernens sind der Kindergarten (46,0 Prozent der Kinder kennen ihre FreundInnen noch vom Kindergarten) und die Nachbarschaft (27,4 Prozent). Eine deutlich geringere Rolle spielen Kontakte durch Verwandte oder Bekannte der Eltern (6,4 Prozent), sowie Vereine (3,4 Prozent) oder andere Orte wie Kinderhorte oder Krabbelgruppen (8,5 Prozent). In Abhängigkeit vom Geschlecht der Kinder lassen sich hier nur geringe Unterschiede feststellen. Mädchen geben etwas häufiger an ihre FreundInnen noch vom Kindergarten zu kennen, wohingegen Jungen ihre SpielkameradInnen häufiger erst in der Schule oder über Verwandte oder Bekannte der Eltern kennen gelernt haben.

Mit der Frage nach dem Ort gemeinsamer Unternehmungen lässt sich die These der verhäuslichten Kindheit prüfen (Abbildung 5.1). Am weitaus häufigsten gaben die Kinder an, bei ihnen oder ihren Freunden zu hause meistens etwas gemeinsam zu unternehmen. Dies spricht für eine Verhäuslichung der Kindheit, wobei dies noch etwas stärker für Mädchen als für Jungen zutrifft, was sich auch mit den Ergebnissen anderer Studien deckt (vgl. **Nagl und Kirchner 1994: 305**). An zweiter und dritter Stelle der Orte gemeinsamer Unternehmungen folgen Spielplätze, die 38,8 Prozent der Kinder nennen, und Innenhöfe (17,1 Prozent). Vereine und Kindergruppen, aber auch Parks oder Spielstraßen spielen demgegenüber eine untergeordnete Rolle als Räume für die gemeinsamen Freizeitaktivitäten der befragten Kinder (vgl. Abbildung 5.1).

Nachdem sich die These der verhäuslichten Kindheit zu bestätigen scheint, stellt sich weiters die Frage, wie die Kinder ihre Treffen organisieren. Dabei wird häufig angenommen, dass Kinder unter den Bedingungen heutiger Kindheit ihr „soziales Leben täglich selbst arrangieren und vorausplanen“ müssen (**Herzberg 1992: 114**), wobei hierzu insbesondere „die Schule für Kinder ein wichtiger Treffpunkt ist, an dem sie ihre Aktivitäten mit Gleichaltrigen für den Nachmittag planen und wo sie sich mit Freundinnen und Freunden für bestimmte Freizeitaktivitäten verabreden können“ (**Büchner und Fuhs 2001: 140**). So ist auch in unseren Daten eine deutliche Tendenz zu einer vorherigen Verabredung der Treffen, sei es telefonisch (67,3 Prozent) oder in der Schule (56,0 Prozent), festzustellen, wobei Mädchen sich vor allem häufiger per Telefon verabreden (72,4 Prozent vs. 62,9

5 Freizeitpartner und Freunde

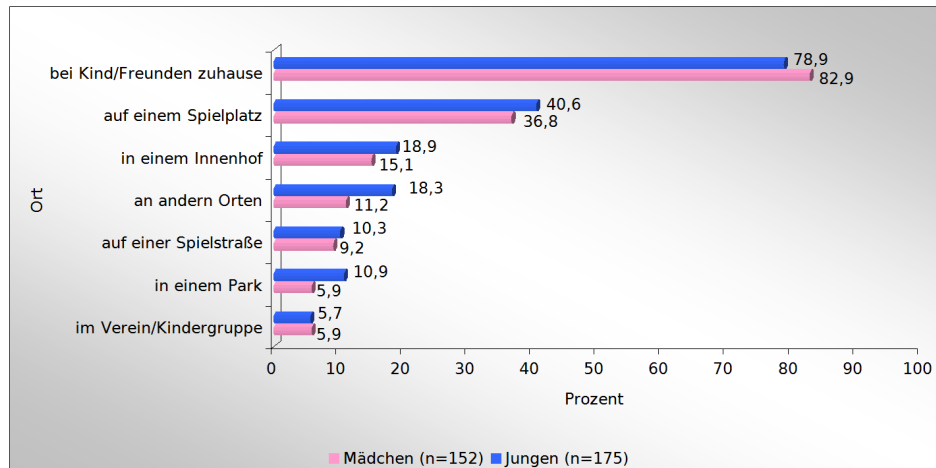


ABBILDUNG 5.1: Orte gemeinsamer Unternehmungen nach Geschlecht

Prozent der Jungen)⁴. Deutlicher seltener werden spontane Arten des Treffens genannt, wie einfach zu den anderen Kindern hinzugehen (23,5 Prozent) oder genau zu wissen, wo man die Kinder treffen kann (8,6 Prozent). Dabei werden die beiden letztgenannten, spontanen Formen des Treffens etwas häufiger von Jungen als von Mädchen angegeben. Entgegen den Ergebnissen von Herzberg (1992: 116) und Herzberg et al. (1995: 95), die keinen Zusammenhang zwischen der Anzahl an Vereinstermen und der Verabredungsform feststellen konnte, zeigt sich bei den Nürnberger GrundschülerInnen, dass Kinder, die in vielen Vereinen sind, ihre Spielkontakte stärker vorausplanen. So verabreden sich 63,2 Prozent der Kinder, die in zwei und mehr Vereinen sind, in der Schule und 76,4 Prozent nutzen das Telefon, während dies von den Kindern, die in keinem Verein sind, nur 50,0 Prozent in der Schule beziehungsweise 58,5 Prozent per Telefon tun. Demgegenüber gehen 24,4 Prozent der Kinder, die in keinem Verein sind, „einfach zu den anderen Kindern hin“ und 12,2 Prozent wissen genau, wo sie sie treffen können. Von den Kindern, die in zwei oder mehr Vereinen sind, tun beziehungsweise wissen dies lediglich 15,1 Prozent und 3,8 Prozent. Demnach scheint durch eine stärkere Einbindung in institutionalisierte Aktivitäten eine weniger spontane Vorausplanung und Koordination der Kontakte mit den Spielkameraden nötig zu werden.

Welche Tätigkeiten üben die Kinder nun an ihren Orten gemeinsamer Unternehmungen mit den Spielkameraden aus? Von den meisten Kindern (85,4 Prozent) wurde „draußen spielen“ als Tätigkeit genannt, die sie dort meistens oder manchmal machen. An zweiter Stelle steht aber bereits das „über die Schule sprechen“, was 64,8 Prozent der Jungen und 72,2 Prozent der Mädchen meistens oder manchmal tun und was die Bedeutung

⁴Die befragten Kinder konnten hier Mehrfachantworten geben, also beispielsweise sich sowohl in der Schule als auch telefonisch zu verabreden. So nannten 36,1 Prozent der Kinder auch beide Verabredungsformen, 31,2 Prozent verabreden sich nur telefonisch, nicht in der Schule und 19,9 Prozent nutzen die Schule, aber nicht das Telefon um sich zu verabreden. Keine der beiden Möglichkeiten wählen 12,8 Prozent der Kinder.

dieser Institution für das Kinderleben unterstreicht⁵. Diesen Aktivitäten folgt das „Spaß machen und Streiche aushecken“ (57,8 Prozent) sowie sich auszusprechen, wenn jemand traurig ist, das 65,6 Prozent der Mädchen und 47,4 Prozent der Jungen meistens oder manchmal tun. Sowohl von etwa der Hälfte der Jungen wie der Mädchen wird Rad fahren als gemeinsame Freizeitbeschäftigung angegeben, während die verbleibenden Aktivitäten sich stärker geschlechtsspezifisch unterscheiden. So ist der Austausch von Geheimnissen (42,9 Prozent der Jungen vs. 55,6 Prozent der Mädchen) ebenso wie das gemeinsame Hausaufgaben machen (26,9 Prozent vs. 40,0 Prozent) eher eine Tätigkeit der Mädchen, wohingegen das Sprechen über das Fernsehen (44,6 Prozent vs. 29,1 Prozent) und das gemeinsame Computer spielen (46,9 Prozent vs. 25,8 Prozent) eher von den Jungen ausgeübt wird.

Nach der Darstellung des Freundeskreises der Kinder sollen nun abschließend ihre Beziehungen zu allerbesten Freunden näher betrachtet werden⁶. Nur 6,3 Prozent der Kinder (7,5 Prozent der Jungen und 4,9 Prozent der Mädchen) geben an, keinen allerbesten Freund zu haben⁷. Einen allerbesten Freund beziehungsweise eine allerbeste Freundin haben etwa die Hälfte der Jungen (46,2 Prozent) und Mädchen (46,3 Prozent) und zwei gleich wichtige allerbeste Freunde rund ein Fünftel der Kinder (21,0 Prozent der Jungen und 23,5 Prozent der Mädchen). Ein weiteres Viertel der befragten Mädchen und Jungen hat mehr als zwei gleich wichtige allerbeste Freunde. Die Altersspanne der allerbesten Freunde reicht von fünf bis 13 Jahren, wobei aber etwa 90 Prozent im Bereich zwischen sieben und neun Jahren liegen und damit so alt sind wie die von uns befragten Kinder. Von den Kindern, die einen oder zwei allerbeste Freunde haben, haben wir auch das Geschlecht ihrer besten Freunde erfragt. Hier zeigt sich, dass die besten Freundschaften in

TABELLE 5.3: Allerbeste Freunde in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes

| allerbeste Freunde | Junge | Mädchen |
|------------------------|-------|---------|
| nur Jungen | 91,1 | 6,3 |
| gemischtgeschlechtlich | 4,1 | 8,1 |
| nur Mädchen | 4,9 | 85,6 |
| Insgesamt (Anzahl) | 123 | 111 |

⁵Dies deutet auch darauf hin, dass die Schule über ihre Strukturierung des Kinderalltags oder die Beeinflussung der Auswahl nachmittäglicher Aktivitäten – wie sie **Büchner und Fuhs (2001: 171)** mit der Annahme, dass „children's thinking and actions, even outside school, are directly and indirectly influenced by school-related norms, circumstances, and procedures“ implizieren – hinaus, auch selbst Gegenstand außerschulischer Gespräche unter Kindern ist (vgl. auch **Büchner und Koch 2001: 123**).

⁶Inwieweit es sich hierbei um exklusiv vertraute Freunde handelt, bleibt offen. **Krappmann (2002: 269f.)** nimmt beispielsweise an, dass „viele Heranwachsende dieses Alters [...] jedoch noch relativ undifferenziert mehrere Mitglieder ihres Freundeskreises 'beste Freunde' beziehungsweise 'beste Freundinnen' – sogar je mehr, desto besser [– nennen]. Sie vergeben dieses Qualitätsmerkmal für Freundschaft noch relativ leicht, weil sich die Vorstellungen der Kinder, was eine enge, vertrauensvolle Beziehung auszeichnet, erst über die Jahre der Kindheit und Jugend hinweg aus den Erfahrungen mit den Freunden und Freundinnen entwickelt.“

⁷Bei den neun- bis 14-jährigen untersuchten Kindern des LBS-Kinderbarometers sagten 88 Prozent der Jungen und 94 Prozent der Mädchen, dass sie einen besten Freund beziehungsweise eine beste Freundin haben (**Krappmann 2002: 269**).

5 Freizeitpartner und Freunde

der befragten Altersgruppe weitgehend geschlechtshomogen sind (Tabelle 5.3). Der allergrößte Teil der befragten Kinder hat also Freunde, die sie als beste Freunde bezeichnen, wobei sie in der Regel Kinder des eigenen Geschlechts als beste Freunde wählen.

6 Resümee

Das vorliegende Arbeitspapier bietet einen Einblick in das Freizeitverhalten Nürnberger Grundschulkinder. Dargestellt wurden die Ergebnisse der zweiten Welle des Nürnberger Kinderpanels, in der im Sommer 2002 348 Kinder und ihre Eltern persönlich befragt wurden. Dabei lässt sich auch hier ein ähnliches Fazit ziehen, wie jenes von Herzberg (2003: 62) in ihrer Zusammenfassung von vergleichbaren Studien des Deutschen Jugendinstitutes: „Insgesamt kann man feststellen, dass die meisten Kinder ein durchaus vielfältiges, sozial eingebundenes Freizeitspektrum haben und sich nicht in Kästchen mit der Aufschrift verplant, verhäuslicht, mediatisiert stecken lassen.“ Allerdings zeigen sich in der Nutzung verschiedener Freizeitangebote auch durchaus einige Unterschiede zwischen den Kindern in Abhängigkeit von ihrem Geschlecht oder der Armutsbetroffenheit ihrer Familie. Gerade vor dem Hintergrund der anhaltenden Bildungsdebatte, bei der sich das Augenmerk verstärkt auf die Bedeutung der außerschulischen Bildungsprozesse richtet, erscheint dieses Ergebnis als besonders kritisch. Kinder können sich in ihrer Freizeit ihren eigenen Interessen und Hobbies widmen, sie sind handelnde Akteure und Konstrukteure ihrer Freizeitgestaltung und damit auch ihres außerschulischen Bildungsgeschehens. Aber „Kinder als Konstrukteure ihrer Welt haben offensichtlich unterschiedliche Bausteine, Planungsbüros und letztlich eben auch erwachsene Lehrmeister und Helfer zur Verfügung.“ (Herzberg 2001: 28). Die noch weitgehend unterbelichteten informellen und non-formalen Bildungsprozesse außerhalb der Schule sollten daher der Gegenstand weiterer Untersuchungen sein (vgl. dazu Rauschenbach et al. 2004). Im Kontext von Bemühungen, die Kindheitsforschung mit der Schulforschung zu verknüpfen, wurden mögliche weiterführende Forschungsfragen zu diesem Bereich beispielsweise von Fölling-Albers (2003: 41) formuliert: „Wie werden schulische Lernerfahrungen in der Freizeit verarbeitet? Welche schulischen Lernerfahrungen werden (von welchen Kindern) eigenständig vertieft, mit Alltagserfahrungen verknüpft? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen schulischen Lerninhalten und Lernformen und außerschulischen Verarbeitungsformen?“

Literaturverzeichnis

- Bacher, Johann, Christoph Gürtler, Angelika Leonhardi, Claudia Wenzig und Reinhard Wittenberg**, 1999: Das Nürnberger Kinderpanel: Zielsetzungen, theoretisches Ausgangsmodell, methodische Vorgehensweise sowie wissenschaftliche und praktische Relevanz. Arbeits- und Diskussionspapier 1999-3, FAU, Lehrstuhl für Soziologie, Nürnberg.
URL http://www.soziologie.wiso.uni-erlangen.de/publikationen/a-u-d-papiere/a_99-03.pdf [01.04.2008]
- Betz, Tanja**, 2006: Ungleiche Kindheit: Ein (erziehungswissenschaftlicher) Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26: 52–68.
- Büchner, Peter und Burkhard Fuhs**, 1993: Kindersport. S. 491–499 in: Manfred Markefka und Bernhard Nauck (Hg.), Handbuch der Kindheitsforschung, Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Büchner, Peter und Burkhard Fuhs**, 2001: Children are Schoolchildren: Relationships between School Culture and Child Culture. S. 161–184 in: Manuela du Bois-Reymond, Heinz Sünker und Heinz-Hermann Krüger (Hg.), Childhood in Europe: Approaches - Trends - Findings, New York u. a.: Peter Lang.
- Büchner, Peter und Katja Koch**, 2001: Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen: Leske & Budrich.
- Dees, Werner und Claudia Wenzig**, 2003: Das Nürnberger Kinderpanel: Untersuchungsdesign und Deskription der Untersuchungspopulation. Arbeits- und Diskussionspapier 2003-5, FAU, Lehrstuhl für Soziologie, Nürnberg.
URL http://www.soziologie.wiso.uni-erlangen.de/publikationen/a-u-d-papiere/a_03-05.pdf [01.04.2008]
- Eckhardt, Josef, Inge Mohr und Thomas Windgasse**, 2002: Mediennutzung bei Kindern: Radio im Abseits? Media Perspektiven 2/2002: 88–102.
- Eirich, Hans**, 2002: Kinder und Medien: Aufgaben für eine zeitgemäße Erziehung. S. 193–210 in: LBS-Initiative Junge Familie (Hg.), Kindheit 2001: das LBS-Kinderbarometer, Opladen: Leske & Budrich.
- Fölling-Albers, Maria**, 2000: Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisationsforschung 20: 118–131.

- Fölling-Albers, Maria**, 2003: Grundschulpädagogik, Grundschulforschung und Kindheit. S. 34–43 in: A. Panagiotopoulou und H. Brügelmann (Hg.), Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung: Zum Wechselverhältnis von schulischem lernen und außerschulischem Erfahrungen im Grundschulalter., Opladen: Leske & Budrich.
- Fries, Stefan**, 2002: Kinder und ihre Freizeit. S. 169–191 in: LBS-Initiative Junge Familie (Hg.), Kindheit 2001: das LBS-Kinderbarometer, Opladen: Leske & Budrich.
- Fuhs, Burkhard**, 2000: Kinderfreizeit als Familienprojekt. S. 202–217 in: Alois Herlth, Angelika Engelbert, Jürgen Mansel und Christian Palentien (Hg.), Spannungsfeld Familienkindheit: Neue Anforderungen, Risiken und Chancen, Opladen: Leske & Budrich.
- Fuhs, Burkhard**, 2005: Kindheitsforschung und Schulforschung - zwei Gegensätze? Überlegungen aus Sicht der Kindheitsforschung. S. 161–176 in: Georg Breidenstein und Annedore Prengel (Hg.), Schulforschung und Kindheitsforschung - ein Gegensatz?, Wiesbaden: VS Verlag.
- Gödde, Mechthild, Sabine Walper und Anette Engfer**, 1996: Die Peernetzwerke neunjähriger Kinder: Zum Verhältnis von Netzwerkressourcen, kindlicher Kompetenz und mütterlichen Strategien der Kontaktsteuerung. Psychologie in Erziehung und Unterricht 43: 100–113.
- Gornik, Hildegard**, 1999: Spracherwerb und Fernsehen. S. 211–227 in: Claudia Bulterjahn, Hans Joachim Erwe und Rudolf Weber (Hg.), Kinder - Kultur: Ästhetische Erfahrungen. Ästhetische Bedürfnisse, Opladen: Leske & Budrich.
- Grundmann, Matthias, Olaf Groh-Samberg, Uwe H. Bittlingmayer und Bauer Ullrich**, 2003: Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6: 25–45.
- Grunert, Cathleen**, 2005: Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. S. 9–93 in: Cathleen Grunert, Werner Helsper, Merle Hummrich, Helga Theunert und Ingrid Gogolin (Hg.), Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter, München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Hasenberg, Ralph und Jürgen Zinnecker**, 1996: Sportive Kindheiten. S. 105–136 in: Jürgen Zinnecker und Rainer K. Silbereisen (Hg.), Kindheit in Deutschland: aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, München: Juventa.
- Herzberg, Irene**, 1992: Kinderfreundschaften und Spielkontakte. S. 75–126 in: Deutsches Jugendinstitut (Hg.), Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit, München: DJI.
- Herzberg, Irene**, 2001: Kleine Singles. Lebenswelten von Schulkindern, die ihre Freizeit häufig alleine verbringen. Weinheim, München: Juventa.
- Herzberg, Irene**, 2003: Kindheit, Kinder und Kinderkultur. Zum Verhältnis „alter“ und „neuer“ Perspektiven. S. 37–77 in: Bernd Stickelmann und Hans-Peter Frühauf

- (Hg.), Kindheit und sozialpädagogisches Handeln: Auswirkungen der Kindheitsforschung, Weinheim, München: Juventa.
- Herzberg, Irene, Alfred Hössl und Jens Lipski**, 1995: Freizeiträume für Schulkinder in den neuen Bundesländern: Ergebnisse einer Regionalstudie 1992-1995. DJI-Arbeitspapier, DJI, München.
- Joos, Magdalena**, 2001: Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland. Weinheim, München: Juventa.
- Kränzl-Nagl, Renate**, 1998: Freizeit im Kinderleben. S. 249–265 in: Renate Kränzl-Nagl, Barbara Riepl und Helmut Wintersberger (Hg.), Kindheit in Gesellschaft und Politik: Eine multidisziplinäre Analyse am Beispiel Österreichs, Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Krappmann, Lothar**, 1993: Kinderkultur als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe. S. 365–376 in: Manfred Markefka und Bernhard Nauck (Hg.), Handbuch der Kindheitsforschung, Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Krappmann, Lothar**, 2002: Kinder und ihre Freunde. S. 257–274 in: LBS-Initiative Junge Familie (Hg.), Kindheit 2001: das LBS-Kinderbarometer, Opladen: Leske & Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann und Catrin Kötters**, 2000: Schule und jugendliches Freizeitverhalten. S. 111–146 in: Heinz-Hermann Krüger, Gunhild Grundmann und Catrin Kötters (Hg.), Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Ergebnisse einer quantitativen Schüler- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland, Opladen: Leske & Budrich.
- Ledig, Michael**, 1992: Vielfalt oder Einfalt - Das Aktivitätenspektrum von Kindern. S. 31–74 in: Deutsches Jugendinstitut (Hg.), Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit., München: DJI.
- Nagl, Renate und Erich Kirchler**, 1994: Kinderfreundschaften und Freizeitgestaltung. S. 295–347 in: Liselotte Wilk und Johann Bacher (Hg.), Kindliche Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung, Opladen: Leske & Budrich.
- Nissen, Ursula**, 1992: Raum und Zeit in der Nachmittagsgestaltung von Kindern. S. 127 – 170 in: Deutsches Jugendinstitut (Hg.), Was tun Kinder am Nachmittag?, München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Pekrun, Reinhard und Andreas Helmke**, 1993: Schule und Kindheit. S. 567–576 in: Manfred Markefka und Bernhard Nauck (Hg.), Handbuch der Kindheitsforschung, Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Preuss-Lausitz, Ulf**, 1999: Schule als Schnittstelle moderner Kinderfreundschaften - Jungen und Mädchen im Austausch von Distanz und Nähe. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 19: 163–187.

- Rauschenbach, Thomas, Hans-Rudolf Leu, Sabine Lingenbauer, Wolfgang Mack, Matthias Schilling, Kornelia Schneider und Ivo Züchner**, 2004: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter: Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. 2. Auflage, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Robson, Karen**, 2003: Teenage Time Use as Investment in Cultural Capital. Working Papers of the Institute for Social and Economic Research, paper 2003-12, University of Essex, Colchester.
- Roppelt, Ulrike**, 2003: Kinder - Experten ihres Alltags? Eine empirische Studie zum außerschulischen Alltag von 8- bis 11-jährigen Kindern aus dem Bleiweißviertel, Nürnberg. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Rössel, Jörg und Claudia Beckert-Zieglschmid**, 2002: Die Reproduktion kulturellen Kapitals. Zeitschrift für Soziologie 31: 497–513.
- Seiffge-Krenke, Inge und Maria von Salisch**, 1996: Freundschaftsbeziehungen im Kindes- und Jugendalter. Zur Einführung in das Themenheft. Psychologie in Erziehung und Unterricht 43: 81–84.
- Stecher, Ludwig**, 2005: Informelles Lernen bei Kindern und Jugendlichen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8: 374–393.
- Strzoda, Christiane und Jürgen Zinnecker**, 1996: Interessen, Hobbies und deren institutioneller Kontext. S. 41–79 in: Jürgen Zinnecker und Rainer K. Silbereisen (Hg.), Kindheit in Deutschland: aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim, München: Juventa.
- Suoranta, Juha und Hanna Lehtimäki**, 2004: Children in the information society: the case of Finland. New York u.a.: Peter Lang.
- Torrance, Kathleen**, 1998: Contemporary Childhood: Parent-Child Relationships and Child Culture. Leiden: DSWO.
- Traub, Angelika**, 2005: Ein Freund, ein guter Freund... Die Gleichaltrigenbeziehungen der 8- bis 9-Jährigen. S. 23–62 in: Christian Alt (Hg.), Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Zeiber, Hartmut J. und Helga Zeiber**, 1993: Organisation von Raum und Zeit im Kinderalltag. S. 389–401 in: Manfred Marckfeld und Bernhard Nauck (Hg.), Handbuch der Kindheitsforschung, Berlin: Luchterhand.
- Zeiber, Helga**, 1989: Modernisierung in den sozialen Formen von Gleichaltrigenkontakten. S. 68–85 in: Dieter Geulen (Hg.), Kindheit: neue Realitäten und Aspekte, Weinheim: DSV.

- Zeiher, Helga**, 1995: Öffentliche Freizeitorte und individuelle Zeitdisposition. S. 119–129 in: Imbke Behnken und Olga Jaumann (Hg.), *Kindheit und Schule: Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*, Weinheim, München: Juventa.
- Zeijl, Elke**, 2001: Young Adolescents' Leisure: A cross-cultural and cross-sectional study of Dutch and German 10-15 year olds. Opladen: Leske & Budrich.
- Zeijl, Elke, Manuela du Bois-Reymond und Yolanda te Poel**, 2001: Young Adolescents' Leisure Patterns. *Loisir et société/Society and Leisure* 24: 379–402.
- Zerle, Claudia**, 2007: Wie verbringen Kinder ihre Freizeit? S. 243–270 in: Christian Alt (Hg.), *Kinderleben - Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle*, Wiesbaden: VS Verlag.
- Zinnecker, Jürgen**, 1990: Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland - Forschungsstand und begründete Annahmen über die Zukunft von Kindheit und Jugend. S. 17–36 in: Peter Krüger, Heinz-Hermann Krüger und Lynne Chisholm (Hg.), *Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich: Zum Wandel der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und Großbritannien*, Opladen: Leske & Budrich.

Publikationen des Lehrstuhls für Soziologie

Berichte

*In der Reihe „Berichte“ finden sich herausragende Forschungsergebnisse.
ISSN 1437-6741 (print); ISSN 1438-4663 (online)*

Wittenberg, Reinhard, unter Mitarbeit von Claudia Wenzig und Florian Janik: Lebensqualität, Kommunalpolitik und Kommunalwahlen in Nürnberg. Ausgewählte Ergebnisse aus Lehrforschungsprojekten der Jahre 2002 und 2006. Bericht 2007-1 ([online](#))
Die offline-Version ist als Buch im Roderer Verlag, Regensburg, erschienen.

Wittenberg, Reinhard: „Neues aus Wissenschaft & Praxis für Praxis & Wissenschaft“. Beiträge zum 4. Nürnberger AbsolventInnentag der Sozialwissenschaften am 4./5. Juli 2003. Bericht 2004-1 ([online](#))

Lechner, Birgit: Freizeitverhalten von BerufsschülerInnen im Rahmen der Lebensstilforschung und Subkulturtheorie. Bericht 2001-1

Wittenberg, Reinhard: AbsolventInnen des Studiengangs Sozialwissenschaften an der Universität Erlangen-Nürnberg: Studium und Beruf. Bericht 2000-2

Wenzig, Claudia: Armutsverlaufsmuster und ihre Auswirkungen auf das Wohlbefinden bei 17- bis 24-jährigen. Eine Analyse des Sozio-ökonomischen Panels 1985-1996. Bericht 2000-1

Funk, Walter: Kriminalitätsbelastung von Deutschen und Ausländern in Nürnberg 1996. Bericht 99-2

Wittenberg, Reinhard, unter Mitarbeit von Thomas Rothe, Sandra Proske, Claudia Wenzig & Knut Wenzig: Studienabbruch sowie Studienfach- und/oder Studienortwechsel an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. Bericht 99-1

Arbeits- und Diskussionspapiere

In der Reihe „Arbeits- und Diskussionspapiere“ publizieren wir (Zwischen-) Ergebnisse unserer Forschungstätigkeit, Beiträge zur methodischen Diskussion und Skripten für unsere Lehrveranstaltungen.

Wittenberg, Reinhard, unter Mitarbeit von Andrea Knecht: Einführung in die empirische Sozialforschung I - Skript. 6., überarb., erg. u. aktual. Aufl., Arbeits- und Diskussionspapiere des Lehrstuhls für Soziologie und Empirische Sozialforschung 2008-1 ([online](#))

Wittenberg, Reinhard: Vor den Kommunalwahlen in Nürnberg. Ein politisches Stimmungsbild aus dem Herbst 2007. Arbeits- und Diskussionspapiere 2007-4 ([online](#))

Wittenberg, Reinhard (Hg.): Feier anlässlich des 80. Geburtstages von Prof. Dr. Günter Büschges. Arbeits- und Diskussionspapiere 2007-3 ([online](#))

Seitz, Jochen: Eine kurze Einführung in LaTeX. Arbeits- und Diskussionspapiere 2007-2 ([online](#))

Wittenberg, Reinhard, Einführung in die sozialwissenschaftlichen Methoden und ihre Anwendung in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen I - Skript. 5., überarb., erg. u. aktual. Aufl., Arbeits- und Diskussionspapiere des Lehrstuhls für Soziologie und Empirische Sozialforschung 2007-1 ([online](#))

Prosch, Bernhard: Hilft Gestalt? Möglichkeiten gestaltisch orientierter Lehre. Arbeits- und Diskussionspapiere 2006-2 ([online](#))

Wittenberg, Reinhard: Politiker und Parteien in Nürnberg. Erste und vorläufige Ergebnisse einer Telefonumfrage im Januar 2006. Arbeits- und Diskussionspapiere 2006-1 ([online](#))

Wittenberg, Reinhard: Einführung in die sozialwissenschaftlichen Methoden und ihre Anwendung in empirischen Untersuchungen I – Skript. 4., überarb., erg. u. akt. Aufl. Arbeits- und Diskussionspapiere 2005-1. ([online](#))

Wittenberg, Reinhard: Studium und Beruf. Ausgewählte Ergebnisse der vierten Umfrage unter AbsolventInnen des Studiengangs Sozialwissenschaften an der Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeits- und Diskussionspapiere 2004-4. ([online](#))

Wenzig, Knut & Günter Buttler: Panel für Gründer in Freien Berufen. Die erste Welle im Überblick und die Bewertung der Beratungsqualität am IFB. Arbeits- und Diskussionspapiere 2004-3. ([online](#))

Bacher, Johann, Knut Wenzig & Melanie Vogler: SPSS TwoStep Cluster – A First Evaluation. Arbeits- und Diskussionspapiere 2004-2 ([online](#))

Prosch, Bernhard & Nadine Jakob: Mobilitätsmanagement im Meinungsbild – Erste Ergebnisse einer Bevölkerungsbefragung zur Initiative NürnbergMOBIL. Arbeits- und Diskussionspapiere 2004-1

Dees, Werner & Claudia Wenzig: Das Nürnberger Kinderpanel - Untersuchungsdesign und Deskription der Untersuchungspopulation. Arbeits- und Diskussionspapiere 2003-5 ([online](#))

Wittenberg, Reinhard & Manuela Schmidt: Antisemitische Einstellungen in Deutschland in den Jahren 1994 und 2002. Ein Vergleich zweier Studien des American Jewish Committee, Berlin. Arbeits- und Diskussionspapiere 2003-4 ([online](#))

Wenzig, Knut & Johann Bacher: Determinanten des Studienverlaufs. Was beeinflusst den Studienverlauf an der WiSo-Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg? Eine Sekundäranalyse von Daten des Prüfungsamts und der Studentenzentrale. Arbeits- und Diskussionspapiere 2003-3 ([online](#))

Wittenberg, Reinhard: Einführung in die sozialwissenschaftlichen Methoden und ihre Anwendung in empirischen Untersuchungen I – Skript. 3., überarb., erg. u. akt. Aufl. Arbeits- und Diskussionspapiere 2003-2

Bacher, Johann: Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Arbeits- und Diskussionspapiere 2003-1

Bacher, Johann & Bernhard Prosch: Lebensbedingungen und Lebensstile von Auszubildenden – Ergebnisse der Leipziger Berufsschulbefragung 2000. Arbeits- und Diskussionspapiere 2002-2

Prosch, Bernhard: Regionalmarketing auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer Bevölkerungsbefragung zur Region Nürnberg 2001. Arbeits- und Diskussionspapiere 2002-1

Wittenberg, Reinhard: Einführung in die sozialwissenschaftlichen Methoden und ihre Anwendung in empirischen Untersuchungen I – Skript. 2., überarb., erg. u. akt. Aufl. Arbeits- und Diskussionspapiere 2001-1

Bacher, Johann: Einführung in die Grundzüge der Soziologie I – Skript. Arbeits- und Diskussionspapiere 2000-4

Wittenberg, Reinhard: Schwangerschaftskonfliktberatung. Ergebnisse einer Analyse der Nürnberger Beratungsprotokolle des Jahres 1998. Arbeits- und Diskussionspapiere 2000-3

Wittenberg, Reinhard: Techniken wissenschaftlichen Arbeitens I – Skript. Arbeits- und Diskussionspapiere 2000-2

Bacher, Johann & Reinhard Wittenberg: Trennung von Kohorten-, Alters- und Periodeneffekten. Arbeits- und Diskussionspapiere 2000-1

Prosch, Bernhard: Raum für starke Köpfe? Regionalmarketing im Meinungsbild. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-9

Prosch, Bernhard & Sören Petermann: Zuckerbrot und Peitsche für die Hühner. Kooperation durch dezentrale Institutionen. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-8

Wittenberg, Reinhard, Serap Asiran, Almir Krdzalic, Vanessa S. Karg & Sabine Popp: Studium, Berufswahl und Berufstätigkeit Nürnberger SozialwirtInnen zwischen 1977 und 1999. Erste Ergebnisse. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-7

Bacher, Johann: Arbeitslosigkeit und Rechtsextremismus. Forschungsergebnisse auf der Basis des ALLBUS 1996 und der Nürnberger BerufsschülerInnenbefragung 1999. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-6

Wittenberg, Reinhard: Einführung in die Sozialwissenschaftlichen Methoden und ihre Anwendung in empirischen Untersuchungen I - Skript. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-5

Wittenberg, Reinhard: Antisemitische Einstellungen in Deutschland zwischen 1994 und 1998. Messprobleme und Ergebnisse. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-4

Bacher, Johann, Christoph Gürtler, Angelika Leonhardi, Claudia Wenzig & Reinhard Wittenberg: Das Nürnberger Kinderpanel. Zielsetzungen, theoretisches Ausgangsmodell, methodische Vorgehensweise sowie wissenschaftliche und praktische Relevanz. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-3

Wittenberg, Reinhard: Pausenverkauf, Ernährung und Gesundheit an Nürnberger Schulen.

Arbeits- und Diskussionspapiere 99-2

Wittenberg, Reinhard & Dorothea Jäkel: Ernährung und Zahngesundheit an Nürnberger Hauptschulen. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-1

Berichte sowie Arbeits- und Diskussionspapiere sind auch als PDF-Dokument abrufbar:
<http://www.soziologie.wiso.uni-erlangen.de/publikationen/>